

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE DIREITO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL

**ENSINO JURÍDICO E (DE)COLONIALIDADE DO SABER:  
Uma análise quali-quantitativa dos Programas de Pós-Graduações em Direito do estado  
do Rio de Janeiro (2010-2020)**

ANDERSON LUÍS DA COSTA NASCIMENTO

NITERÓI  
2020

ANDERSON LUÍS DA COSTA NASCIMENTO

ENSINO JURÍDICO E (DE)COLONIALIDADE DO SABER:

Uma análise quali-quantitativa dos Programas de Pós-Graduações em Direito do estado do  
Rio de Janeiro (2010-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense - PPGDC/UFF como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Teoria e História do Direito Constitucional e Direito Constitucional Internacional Comparado - DLTH.

Orientador: Prof. Dr. Enzo Bello.

NITERÓI

2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BFD  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

N244e Nascimento, Anderson Luis da Costa  
Ensino jurídico e (De)colonialidade do saber : Uma análise  
quali-quantitativa dos Programas de Pós-Graduação em  
Direito do estado do Rio de Janeiro (2010-2020) / Anderson  
Luis da Costa Nascimento ; Enzo Bello, orientador. Niterói,  
2020.  
1000 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Niterói, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGDC.2020.m.09015723737>

1. Estado. 2. Educação em Direito. 3. Direito  
Constitucional. 4. América Latina. 5. Produção intelectual.  
I. Bello, Enzo, orientador. II. Universidade Federal  
Fluminense. Faculdade de Direito. III. Título.

CDD -

## ANDERSON LUÍS DA COSTA NASCIMENTO

### ENSINO JURÍDICO E (DE)COLONIALIDADE DO SABER:

Uma análise quali-quantitativa dos Programas de Pós-Graduações em Direito do estado do Rio de Janeiro (2010-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense - PPGDC/UFF como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Teoria e História do Direito Constitucional e Direito Constitucional Internacional Comparado - DLTH

Aprovada em 31 de março de 2020.

#### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Enzo Bello - Orientador

Programa de Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF)

---

Prof. Dr. Gladstone Leonel da Silva Júnior

Programa de Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF)

---

Prof. Dr. Ricardo Nery Falbo

Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGD/UERJ)

---

Professor Dr. Otávio Luiz Rodrigues Júnior

Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade de São Paulo (PPGD/USP)

Aos meus tios, Roberto (Beto) e Marinéia (Néia). Um dia nos veremos e juntos iremos rir de todas as nossas histórias, sempre e eternamente. Guardo vocês em meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Abro minha primeira página textual com os agradecimentos, mas vou me permitir quebrar o protocolo, para redigi-la às avessas, uma vez que este elemento é facultativo no corpo do trabalho acadêmico. Faço de outro modo, não só para romper com o excesso de formalismo, mas ao longo da pesquisa, quem a ler, vai bem entender o porquê.

Toda vez que leio esta etapa em outros trabalhos, minha impressão é de estar lendo um manual, cujo roteiro está tão repetitivo, que não tenho mais nenhum interesse. É como se eu fosse ler as mesmas legendas de um filme que já assisti inúmeras vezes, mas que me vejo obrigado a fazer, por ser o tradicional e o politicamente aceito.

Então, por desobediência, escreverei de forma incomum, acreditando que, talvez, alguém ainda se interesse por ler essa parte do trabalho. Quem a ler e por acaso esboce uma testa franzina ou lábios cerrados, significa que atingi o meu intento que é, no mínimo, de causar o desconforto. Para mim, isso já seria o suficiente. Quem não gostar é porque lhe serviu a carapuça e, de todo modo, já advirto: provavelmente também não vai gostar do resto de toda a dissertação.

Pois bem, gostaria então de agradecer, em perceptíveis tons de ironia, toda a negatividade que me foi acumulada para a confecção da pesquisa neste mestrado em Direito. Esse caráter negativo, de sensações duvidosas, angústias e de possível derrota, me foi tão importante quanto os sentimentos positivos, de conquistas ou de vitória, pois sem eles, eu não teria me esforçado e me dedicado tanto.

Quanto às pessoas, gostaria de agradecer todas aquelas que nunca acreditaram no crescimento profissional através do estudo ou do trabalho, mas que sempre dão um jeitinho para conquistar seus títulos, seus diplomas, seus empregos ou seus cargos públicos de maneira vil ou corrupta. Assim, meu muito obrigado a esses invejosos, em especial, aos meus antigos chefes de trabalho que me consumiram no escritório e me empurraram horas e mais horas de tarefas mil, sem nenhuma importância, para que eu não conseguisse alcançar meus objetivos. Eu os saúdo! Os meus mais sinceros cumprimentos, pois vocês não sabem o quanto isso me foi importante!

Também não poderia deixar de agradecer todas as pessoas que, mesmo sem consciência, nos causam prejuízo, entre seus gestos, palavras e atitudes. Muitos os fazem sem saber que estão retirando os sonhos dos outros, maculando os Direitos e apequenando o ser. Para esses "minions", uma salva de palmas. Com eles, não nos acomodamos.

Obrigado à preguiça, às redes sociais da *internet*, aos filmes, cinemas e seriados, aos dias de praia, de churrasco, de viagens, passeios e dias de descanso. Todos esses momentos que não são acadêmico-pedagógicos me foram igualmente úteis para minha formação, ainda que a construção seja pequena ou medíocre do conhecimento.

Meus votos a nenhuma lição, a nenhuma repreensão, a nenhum texto, nenhuma frase, nenhuma palavra, nenhuma letra. Meus votos ao nada e a qualquer ninguém. Sem tudo do nada, certamente, eu não teria chegado a lugar algum.

Feitas as considerações provocativas, há certos sujeitos que merecem muito mais do que simples agradecimentos, mas neste momento, é o mínimo que agora posso fazer. Então, em respeito, sou grato a Deus, por ter me dado saúde e força para superar todos os tipos de dificuldades.

Sou muito grato à Universidade Federal Fluminense, à Faculdade de Direito e ao Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional, através de todo o seu corpo docente. Deste modo, agradeço às autoridades do programa, que me concederam a oportunidade de participar do curso de mestrado acadêmico.

Não posso deixar de fazer o especial agradecimento ao meu orientador, Enzo Bello, por todo o suporte que me foi necessário para produzir esta dissertação. Obrigado pelos seus conselhos, apontamentos, correções, bem como pela paciência de me ouvir quando eu me sentia nervoso, preocupado ou incapaz. Agradeço por toda a sua disponibilidade de tempo e de me fazer perceber a importância das causas sociais e populares para transformar o Direito.

Obrigado aos demais professores da banca que, desde a minha qualificação, fizeram bastantes considerações a respeito do meu trabalho. Assim, meus sinceros cumprimentos ao professor Ricardo Nery Falbo, que me acolheu como discente no Programa de Pós-Graduações em Direito da UERJ e me fez compreender a importância da filosofia, da sociologia e da metodologia da pesquisa em Direito. Aliás, esta última, de viés diferente e crítico aos padrões convencionais utilizados pela maioria dos trabalhos em Direito. Ao professor Gladstone Leonel da Silva Júnior, que me apresentou algumas faces do Constitucionalismo Latino-Americano, tal como a professora Fernanda Frizzo Bragato. Para todos estes, o meu eterno carinho.

Também agradeço aos professores ou ex-coordenadores da CAPES/MEC da área do Direito, que me concederam entrevistas, contribuindo em muito para minha dissertação. Seus olhares sobre o tema me foram produtivos. Espero que eu tenha transmitido os seus pensamentos com fidelidade.

À direção, administração e secretarias da faculdade, fica o meu muito obrigado, posto que me auxiliaram, etapa após etapa, a superar todo o processo burocrático, porém necessário, para que eu obtenha o tão desejado título de mestre em Direito. Eric Maciel e Mirian Gusmão, vocês foram mais que eficientes.

Agradeço aos meus pais, pela construção da minha educação, pela minha ética e meus valores humanos. A vocês também peço desculpas, pelos poucos momentos que hoje passamos juntos.

À minha querida esposa, Ana Paula, que soube compreender os momentos mais tensos passados nestes dois anos. Sem sua atenção e paciência, não chegaríamos inteiros juntos. Para você, todo o meu amor.

Por fim, meus agradecimentos ao meu irmão, demais parentes e amigos que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado. Agradeço a Anne Nimrichter Oliveira, não só pela amizade, mas pela revisão do texto. A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da construção de meu caminho, o meu muito obrigado, pelo suporte e atenção.



Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este trabalho tem por objeto o ensino jurídico nos Programas de Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Direito (PPGDs) das seguintes universidades: UFF; UFRJ; UERJ; PUC/Rio; UNIRIO; UCP; UVA; UNESA; UCAM e FGV/Rio. Enfrentando a hegemonia eurocêntrica, transita entre eixos multidisciplinares, dentre os quais o pedagógico, o sociológico, o político, o econômico e, sobretudo, as questões epistêmicas. A metodologia é a mista (quali-quantitativa), aplicada às diversas técnicas de investigação, como a empírica, a documental, a bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. A empiria foi formada por três dimensões: (a) o universo dos(as) docentes; (b) as fontes bibliográficas dos PPGDs; (c) e as dissertações e teses defendidas pelos(as) discentes, a fim de mapear aqueles cursos nas universidades eleitas. Entrelaçando o material empírico às entrevistas e às bases teóricas, a dissertação aporta na decolonialidade para que sejam reequilibradas as fontes bibliográficas nas disciplinas dos PPGDs, bem como sejam resgatadas as culturas oprimidas de todos os povos que foram sacrificados pela herança do processo colonial, em especial, a interculturalidade latino-americana. Para tanto, a pesquisa é militante, relexiva e ativa, em busca de uma transformação pedagógica concreta, rumo ao giro epistêmico e em defesa das epistemologias do sul.

**Palavras-chave:** Estado; Educação em Direito; Direito Constitucional; América Latina; Pensamento descolonial.

## RESUMEN

El objeto es la educación jurídica en los Programas de Postgrado stricto sensu en Derecho (PPGDs) de las siguientes universidades: UFF; UFRJ; UERJ; PUC/Rio; UNIRIO; UCP; UVA; UNESA; UCAM y; FGV/Rio. Frente a la hegemonía eurocéntrica, el trabajo se mueve entre ejes multidisciplinares, entre los cuales, los pedagógicos, los sociológicos, los políticos, los económicos y, sobre todo, en los temas epistémicos. La metodología es mixta (cuanti y cualitativa), aplicada a varias técnicas de investigación, como empíricas, documentales, bibliográficas y entrevistas semiestructuradas. El empirismo está formado por tres dimensiones: (a) el universo de los maestros; (b) las fuentes bibliográficas de los PPGD's y; (c) las disertaciones y tesis defendidas por los estudiantes, con el fin de mapear esos cursos. Entrelazando el material empírico con las entrevistas y las bases teóricas, la disertación contribuye a la descolonialidad para reequilibrar las fuentes bibliográficas en las disciplinas de los PPGD, así como, se rescatan las culturas oprimidas de todos los pueblos que fueron sacrificados por el legado del proceso colonial, en particular, la interculturalidad latinoamericana. Para esto, la investigación es militante, reflexiva y activa, en busca de una pedagogía concreta, hacia el giro epistémico y en defensa de las epistemologías del sur.

**Palabras clave:** Estado; Educación en Derecho; Derecho Constitucional; América Latina; Pensamiento decolonial.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Vantagens, limites e desvantagens da metodologia.....	48
Tabela 02 - Comparativo dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs).....	68

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Comparativo do total de produção acadêmica pelo percentual no tema latino-americano.....	72
Gráfico 02 - Número de produções acadêmicas por universidade.....	75
Gráfico 03 - Percentuais de produções acadêmicas por universidade.....	76
Gráfico 04 - Índices da produção acadêmica no tema latino-americano por universidade.....	78
Gráfico 05 - Comparativo: Docentes x Médias.....	80
Gráfico 06 - Docentes no total dos PPGDs: Nomes masculinos e nomes femininos.....	82
Gráfico 07 - Docentes com nome masculino x Docentes com nome feminino.....	83
Gráfico 08 - Número total de fontes bibliográficas por origem.....	85
Gráfico 09 - Distribuição das fontes bibliográficas nas disciplinas obrigatórias por Programa de Pós-Graduações em Direito.....	88
Gráfico 10 - Percentual de fontes bibliográficas latino-americanas por PPGD.....	90
Gráfico 11 - Índices da produção acadêmica no tema latino-americano por universidade.....	94
Gráfico 12 - Discentes com nome masculino x Discentes com nome feminino em trabalhos concluídos no tema latino-americano.....	96

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Citação de Impacto do Brasil (2011-2016).....	132
Figura 02 - Efeito da colaboração internacional e do impacto do Brasil (2011-2016).....	132
Figura 03 - As 20 maiores empresas de colaboração internacional (2011-2016).....	133
Figura 04 - Pesquisa brasileira nas 30 maiores produções científicas, por quantidade (2011-2016).....	134
Figura 05 - Os líderes da pesquisa no Brasil (2011-2016).....	135
Figura 06 - Distribuição dos Programas em Direito por dependência administrativa.....	139
Figura 07 - Distribuição dos Programas de Direito por regiões brasileiras.....	141
Figura 08 - Distribuição de docentes por regiões brasileiras.....	141
Figura 09 - Relação de Programas de Pós-Graduações em Direito.....	143

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FND - Faculdade Nacional de Direito

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PPGDs - Programas de Pós-Graduações em Direito

PPGDC - Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional

UCAM - Universidade Cândido Mendes

UCP - Universidade Católica de Petrópolis

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESA - Universidade Estácio de Sá

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UVA - Universidade Veiga de Almeida

PUC/Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
O TRANSCURSO DO TRABALHO.....	27
<b>1. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS APLICADOS AO OBJETO</b> .....	29
1.1. MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	35
1.1.1. Do procedimento para a coleta de dados.....	37
1.1.1.1. <i>Quanto aos currículos dos(as) docentes na Plataforma Lattes</i> .....	38
1.1.1.2. <i>Quanto às fontes bibliográficas</i> .....	38
1.1.1.3. <i>Quanto às dissertações de mestrado e teses de doutorado</i> .....	40
1.1.2. Do procedimento para as entrevistas .....	41
1.2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA METODOLOGIA APLICADA.....	45
1.3. CONCLUSÕES PARCIAIS.....	49
<b>2. OS DADOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO (PPGDs) DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2010 - 2020)</b> .....	51
2.1. SOBRE OS PPGDs REPRESENTADOS.....	51
2.2. DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS(AS) DOCENTES.....	70
2.3. DADOS DAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	84
2.4. DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DOS(AS) DISCENTES.....	91
2.5. CONCLUSÕES PARCIAIS.....	97
<b>3. APORTES TEÓRICOS E A CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM DIREITO</b> .....	100
3.1. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE.....	100
3.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, ENSINO JURÍDICO E AS PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO.....	109
3.3. CONCLUSÕES PARCIAIS.....	143
<b>4. ANÁLISE EMPÍRICO-TEÓRICA</b> .....	145
4.1. O SABER HEGEMÔNICO CARACTERÍSTICO DOS PPGDs DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	147
4.2. PARA UMA MUDANÇA DE PARADIGMA.....	158
4.3. UMA VIRADA PEDAGÓGICA.....	170
4.3.1 Meus primeiros contatos práticos com pedagogias decoloniais.....	202
4.4 CONCLUSÕES PARCIAIS.....	211
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	216
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	231
ENTREVISTAS.....	236
INSTITUCIONAIS.....	237
PÁGINAS VIRTUAIS, BLOGS, NOTÍCIAS E SITES.....	243



<b>APÊNDICES</b> .....	245
APÊNDICE A: CURRÍCULOS LATTES.....	246
APÊNDICE B: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DOS PPGDs.....	673
APÊNDICE C: TESES E DISSERTAÇÕES.....	798
APÊNDICE D: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	1020
APÊNDICE E: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	1023
<b>ANEXOS</b> .....	1052
ANEXO A: DISCIPLINA TEORIA CONSTITUCIONAL CRÍTICA (PPGDC/UFF) .....	1053
ANEXO B: DISCIPLINA EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (PPGD/UERJ) .....	1063
ANEXO C: DISCIPLINA TÓPICO ESPECIAL DE TEORIA POLÍTICA (PPGD/PUCRIO) .....	1068
ANEXO D: DISCIPLINA TEORIA DO ESTADO II – ESTÁGIO DOCÊNCIA - ANO 2018/2º SEM. TURNO NOTURNO.....	1073
ANEXO E: DISCIPLINA TEORIA DO ESTADO I – ESTÁGIO DOCÊNCIA – ANO 2019/1º SEM. TURNO VESPERTINO.....	1095
ANEXO F: DISCIPLINA TEORIA DO ESTADO I – ESTÁGIO DOCÊNCIA – ANO 2019/2º SEM. TURNO NOTURNO.....	1111

## INTRODUÇÃO

Filho de um eletricitista e de uma mãe do lar, nasci na cidade de Cabo Frio, litoral do estado do Rio de Janeiro, onde se encontram outros municípios que formam a chamada Região dos Lagos. Com algum sacrifício estudei, do ensino fundamental ao médio, em escolas particulares, numa espécie de planejamento familiar dos pais voltado para a educação dos filhos. Portanto, desde cedo, educação era a palavra-chave na minha família, pois significava melhores oportunidades de vida.

Cheguei à Graduação em Direito com muito esmero. Na época, os vestibulares para cada universidade eram anuais e independente - cada qual com sua própria prova e sistema de avaliação. Prestei somente os exames para as universidades públicas, haja vista que a renda dos meus pais não suportaria as mensalidades em faculdade particular, ainda mais não sendo residente na capital do estado. Então, após quatro vestibulares, ingressei, no ano de 2002, aos 22 anos de idade, na Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ).

Minha relação com os estudos e a educação foi sempre marcada por resiliência. Durante o curso de Graduação não foi diferente. Passei por duas grandes greves e metade da Graduação foi cumprida com aulas lecionadas por professores que não eram os das suas respectivas cadeiras. Numerosos foram os professores que não apareciam para lecionar, os chamados docentes "fantasmas". O ambiente ficou tão desgastado a ponto de os estudantes, com auxílio do Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO), ocuparem o gabinete do diretor da Faculdade, o que levou a sua exoneração.

Certamente houve um alívio após esse episódio, mas eu já estava no sexto ou sétimo período da faculdade quando a nova gestão retomou práticas acadêmicas e democráticas como bolsas de pesquisa, concursos para novos docentes e estímulo a programas de extensão. Formava-se uma outra Faculdade na Nacional de Direito.

Apesar de tarde, quase no final do meu curso de Direito, com as mudanças que trouxeram novos ares à faculdade, prontamente procurei extrair algo de positivo dessa nova direção. Participei de um processo seletivo simplificado para bolsista da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB), no qual fui aprovado para auxiliar o docente-responsável na coordenação de uma jornada de iniciação científica, anualmente realizada pela UFRJ, mas que nunca ocorrera na Faculdade Nacional de Direito.

Este foi o meu contato com o Direito; entretanto, numa outra vertente. Até então, o conhecia apenas pelos estudos em casa, pelos manuais, leis, artigos e periódicos. Não

conhecia a profissão de forma que não fosse através do papel do advogado, juiz, delegado, promotor ou defensor público. Este estágio na iniciação científica durante a Graduação me fez perceber que o Direito poderia ser pensado e trabalhado de uma outra forma, com a pesquisa em si, com material empírico, com montagem de painéis, formação de bancas, seminários, enfim, atividades de teses, projetos, artigos e dissertações. Nasceu ali, em mim, a vontade de ser professor no ensino superior de Direito.

O fato de não possuir familiares residentes na capital, nem estabilidade financeira, enquanto recém-formado, me fez retornar à Região dos Lagos. Lá não havia faculdade, muito menos de Direito. Atualmente estão presentes as universidades Veiga de Almeida e Estácio, em Cabo Frio, além da Cândido Mendes, na cidade de Araruama. No entanto, até este momento, não existia nenhuma faculdade de Direito com programa de mestrado naquela região, o que dificultou, novamente, meu regresso à universidade para me tornar um docente.

Passados longos doze anos após a Graduação, tornei-me Procurador do Município de Iguaba Grande, sendo antes Procurador do Município de Araruama e do Município de São Pedro da Aldeia. Neste tempo, também ocupei outros cargos públicos de assessor na Administração Pública municipal, além de me aventurar na advocacia privada. Com isso, após adquirir uma certa maturidade profissional e estabilidade financeira, retornei à Universidade em busca do tão aguardado título de mestre, buscando a qualificação para a docência no ensino superior e, com o intuito ainda mais fortalecido, após lecionar por um curto período numa turma de curso livre, na Faculdade Araruama de Ensino.

Em 2018 ingressei no Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF), em Niterói. De plano me surpreendi com uma faculdade bem diferente da que eu conhecia nos tempos de minha Graduação. Estranhei, no começo, a quantidade de estudantes sem as vestimentas padronizadas - ternos para os homens e do *tailleur* para as mulheres. Pelos *campi* havia, agora, pessoas de diferentes etnias, residentes de diversos lugares, inclusive, de outros estados. A faculdade pública estava um tanto diferente daquela que conheci de 2002 a 2006. Certamente, uma instituição mais plural, com diversidade de cores e de origens.

Logo comecei a me questionar sobre tais mudanças. Como isso ocorreu? Houve uma mudança política? Institucional? E nas outras faculdades, também é perceptível essa mudança? É reflexo apenas de uma outra geração de estudantes? Há, na UFF, uma concentração de estudantes com uma perspectiva diferente das outras faculdades de Direito?

Ou seja, a minha história de vida e passagens pelas universidades aliadas com o desejo de lecionar no ensino jurídico superior, bem como a minha preocupação com o papel

das faculdades de Direito, me apontaram para a pesquisa institucional; a questão política e educativa; a formação dos estudantes; o critério pedagógico e o caráter social das universidades. Surgiu assim, naturalmente, o tema da dissertação que seria, de algum modo, a abordagem sobre o ensino.

Outro fator de suma importância, que não poderia deixar de mencionar, foi a transformação do meu olhar em oposição às teorias que me foram ensinadas durante a Graduação, pois isso me influenciou no modo como eu conduziria a minha pesquisa. Com um saber primariamente colonizado, ao iniciar o mestrado entrei em contato com as disciplinas ministradas pelos professores Enzo Belo e Gladstone Leonel da Silva Júnior, cujas ementas trabalhavam com pedagogias decoloniais. A minha percepção sobre a tradicional academia em Direito foi modificada por completo. Senti-me inquieto e incomodado com a nova perspectiva que se descortinava a minha frente, com uma real possibilidade de produzir conhecimento por meio de pesquisas que poderiam modificar a realidade, a partir de construções concretas.

Essa nova visão de mundo me deixou entusiasmado para averiguar como poderia contribuir para uma pesquisa que permitisse visualizar, de forma sistêmica, a condição do saber subalternizado. Por isso escolhi o ensino como tema, por compreender que sua importância é maior do que mais um trabalho meramente técnico no campo do Direito. Aliás, para mim até seria mais prático, visto que sou procurador de município e especialista em Direito Tributário. Poderia escolher um tema relacionado à Administração Pública, por exemplo. Não que seja menos relevante, mas seria apenas outro material prático para a atividade profissional. Preocupei-me pois, com o caráter interdisciplinar, um misto do Direito no seu viés educativo e na formação de novos sujeitos.

Definidos os primeiros passos após o contato com um novo universo, que mudou a visão de mundo eurocêntrico anteriormente apresentada, busquei, durante meu mestrado, caminhos para construir uma pesquisa neste contorno e fui em busca de outras disciplinas que poderiam complementar as ideias.

No percurso, me inscrevi e cursei matérias em outras Pós-Graduações em Direito, cujos ensinamentos metodológicos decoloniais me puderam ser agregados pelo professor Ricardo Nery Falbo, na UERJ, além de aspectos outros, porém sobre a figura do Estado, pelo professor José Maria Gómez, da PUC/Rio. Assim, aliei os critérios teóricos e metodológicos da visão decolonial, que resultaram nesta minha dissertação.

Compreendo que, embora o desejo de ser um futuro professor seja apenas um elemento subjetivo, reconheço que estou inserido em uma atividade do campo jurídico

resultante de uma determinada história, não podendo separar o meu interesse dos fatos atuais da conjuntura pedagógica e educativa do país.

O interesse, portanto, vai além da minha subjetividade, pois o debate sobre esse tema na atualidade é necessário e de interesse social. Aliás, a educação é um Direito humano de segunda geração, um Direito social que, inúmeras vezes, é violado, em especial, quando se trata de igualdade material.

Entretanto, eu não poderia abordar sobre toda a gama de conteúdos que versa sobre a educação brasileira. Assim, por tentar compreender os fatos da conjuntura educativa atual, restrinjo este trabalho aos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs), na esfera da minha formação profissional, e às universidades escolhidas - pelas quais se têm a perspectiva de atuação como futuro docente, bem como por refletirem a tradição da formação de renomados juristas, abarcarem programas de Pós-Graduações em Direito antigos, bem avaliados e por representarem uma parte do sistema do ensino jurídico do país.

Considero ainda, que as Pós-Graduações formam professores e que lecionarão também na Graduação. Deste modo, há um encontro entre a pós e a Graduação em Direito, cujas atividades se entrelaçam para a construção de modelos de ensino capazes de desenvolver as futuras gerações. Ao final da dissertação buscarei esse encontro e tentarei propor algumas contribuições para esse mecanismo no ensino superior em Direito.

Sobre os PPGDs, faço o recorte espacial do objeto contemplando as seguintes instituições: a Universidade Federal Fluminense (UFF); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio); a Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); a Universidade Católica de Petrópolis (UCP); a Universidade Veiga de Almeida (UVA); a Universidade Estácio de Sá (UNESA); a Universidade Cândido Mendes (UCAM) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV/Rio).

Outras universidades públicas e privadas que não possuíam programas de mestrado e de doutorado em funcionamento no ano de 2019 (época de levantamento dos dados e da elaboração desta dissertação), não foram contempladas nesta pesquisa acadêmica. Também considereei apenas os cursos presenciais e acadêmicos em sentido estrito. Por exclusão, não estão aqui compreendidos os mestrados profissionais e os cursos de Pós-Graduações em Direito à distância. Por isso o número restrito de PPGDs como objeto de pesquisa.

Ademais, o recorte temporal inicia no ano de 2010, para trazer um panorama dos últimos dez anos da produção acadêmica nos cursos de Pós-Graduações em Direito do estado do Rio de Janeiro. É um trabalho, portanto, que busca percorrer áreas diversas do Direito,

porém flertando com a Estatística, a Pedagogia, a Sociologia, a Educação e a Política. Enfim, um trabalho que se relaciona com outras áreas do saber, distanciando dos padrões dogmáticos e puramente literários, geralmente esperados dos trabalhos acadêmicos em Direito.

Partindo de uma visão crítica à metodologia consolidada na área do Direito, essencialmente caracterizada por trabalhos realizados ao compêndio bibliográfico e documental, faço uma pesquisa menos usual da praticada pelos pesquisadores dessa área, que geralmente faz uso da teoria e da narrativa histórica em primeiro momento, para somente ao final, apresentar alguns dados empíricos a fim de confirmar toda a teoria anteriormente ressaltada. Aqui eu farei o inverso, isto é, primeiro apresentarei a metodologia que sustentará a empiria de plano para, em momento posterior, com o resultado dos dados gerados, realizar as análises teóricas e teórico-empíricas.

Nesta via, tomo por base o método misto (quali-quantitativo) e multidisciplinar, além de diversas técnicas de investigação, como a empírica, a revisão documental, a bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas. Não porque eu tenha experiência em pesquisas nestas esferas, especialmente, as pesquisas empíricas. Pelo contrário: este trabalho é o meu primeiro de fôlego neste percurso e, certamente, haverá muitos questionamentos e equívocos, visto que sou "pai de primeira viagem".

Como procuro uma estrutura diferenciada, meus aportes metodológicos serão desenvolvidos pela "Teoria Crítica"<sup>1</sup>, isto é, na ideia de tecer o tema do ensino jurídico e as fontes de pesquisas dos Programas de Pós-Graduações em Direito por meio de modelos concretos.

Em outras linhas, tentarei me permear pela realidade sobre as inúmeras discussões que estão postas apenas em teoria pela academia. Dessa forma, parto da vivência e da experiência (apesar de inicial) no campo temático, para que as ações concretas se sobressaiam ao modelo tradicional puramente idealizado.

---

<sup>1</sup> A expressão é muito abrangente em sua acepção: nomeia todas as teorias que se pautam pela negação do constituído, da ordem estabelecida e não pelo positivismo. Quando comento sobre Teoria Crítica quero me referir ao pensamento de um grupo de intelectuais alemães, alguns deles de origem judia, que desenvolveram pesquisas e conceitos teóricos sobre problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais, estéticos e políticos gerados pelo capitalismo e que influenciaram o pensamento ocidental dos anos 40 aos anos 70, aproximadamente. Esses intelectuais alavancaram a chamada "Escola de Frankfurt", ao formarem um grupo de pesquisa na cidade alemã, Frankfurt, que deu o nome à escola. Nela foi criado o Instituto de Pesquisa Social e uma Revista de Pesquisa Social. Dentre os seus membros de maior destaque, cito os da segunda geração, quais sejam, Max Horkheimer (1895-1973), coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), que coordenou o instituto de 1967 a 1969, Walter Benjamin (1892-1940) e Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo, ainda vivo. Desde 2001, o diretor do Instituto de Pesquisa Social é Axel Honneth (1949), filósofo e sociólogo, expoente da terceira geração da escola.

Sendo assim, quando trato dos meus caminhos percorridos, não estou necessariamente só falando de mim, mas também do pesquisador como fruto da realidade, como sujeito estudante do Direito, como profissional da área jurídica e como futuro professor. Sou representante da sociedade estudantil e acadêmica. Quando abordo sobre mim, também represento uma parcela do quadro acadêmico. Assim, Faço uso da primeira pessoa do singular para construir todo o texto da dissertação não apenas como estilo linguístico, mas como técnica amparada pela crítica à metodologia tradicional.

Aqui, este pesquisador não observa o objeto como algo distante, um objeto inerte, diante do qual é o centro do saber, aquele que atribui as qualidades ao ser observado, na tradição das pesquisas realizadas. Neste trabalho, procuro projetar que o observador é sujeito, mas também objeto: sou o pesquisador, mas também um estudante do mestrado. É o todo sujeito para a pesquisa, mas uma parte também desse todo. Sou sujeito e objeto ao mesmo tempo. Um ser que não é inerte, mas dinâmico; que compreende e é compreendido; cognoscente e cognoscível, portanto. O pesquisador infere sua análise ao objeto, enquanto se relaciona com ele. Vivencia a pesquisa, mas também está em formação. Logo, implico minhas escolhas e infiro a subjetividade, abandonando a terceira pessoa e passando a escrever os verbos com conjugações em primeira pessoa.

O texto escrito em primeira pessoa deixa clara minha visão de mundo, a minha investigação, a minha experiência profissional, meus sentimentos, minhas dúvidas, meus limites como pesquisador e como sujeito, inserido em determinado espaço e tempo. Dessa forma, a escrita verbal em primeira pessoa tem significado técnico, porquanto faz uma crítica epistêmica/metodológica ao tradicional, pois este último prioriza a neutralidade do pesquisador e, por isso, os textos com as flexões verbais em terceira pessoa.

Longe de parecer narcisista ou demonstrar um ego arrogante, o uso do “eu”, “meu”, “minha” e variações, tem apenas o intuito de compatibilizar o argumento teórico com uma formalidade metodológica diferenciada. Uma realização crítica que não se isola no conteúdo, mas também na estrutura do texto. Neste modelo crítico, o sujeito se sobressai ao objeto e confunde-se com ele, pois parte do concreto para a materialização da realidade que o rodeia. Pela metodologia crítica, os sujeitos contribuem para as reflexões e, no caso, especialmente os sujeitos que são marginalizados da produção da pesquisa acadêmica em Direito, passam a contribuir num ambiente socioeducacional, ao lado de outros pesquisadores e sujeitos, de modo a serem protagonistas de seus próprios discursos.

A metodologia que entendo estar mais próxima a este modelo está calcada nas concepções do filósofo Max Horkheimer (1980), de modo que a dissertação seja um “trabalho

profissional socialmente útil" (HORKHEIMER, 1980, p. 131), atribuindo mais valor aos sujeitos que ao objeto e sustentada na prática ou na transformação concreta.

Este pensamento também está presente em Karl Marx (1957) e Enrique Dussel (2005). Em todos eles é possível interligar seus ensinamentos quanto à construção de um modelo metodológico que parte do sujeito, das ações concretas, do agir social e popular para mudanças na realidade que nos cerca.

Neste sentido, a Teoria Crítica é resgatada neste trabalho para buscar cindir o modelo tradicional de pesquisa em Direito, este último, essencialmente baseado em trabalhos cujas bases de sustentação são pesquisas teóricas, sedimentadas em modelos puramente racionais ou idealizados, sem qualquer amparo empírico, concreto ou que partam dos sujeitos como agentes transformadores. O que busco é a materialização do Direito, isto é, o discurso teórico posto em prática e não apenas enraizado nos seus dispositivos legais. Para mim, o Direito na prática é aquele que se deve revelar diretamente na sociedade, capaz de mudar pessoas - como foi para mim - e gerar transformações concretas, para a presente e a futura geração.

Por esse motivo, parto da prática, a partir dos meus experimentos e, portanto, do material empírico, para, assim, articular teoria e prática, em direção às mudanças sociais. Preocupo-me, neste sentido, com certos grupos de pessoas, como os negros, os pardos, os indígenas e tantos outros sujeitos marginalizados, pois para estes a educação é sinônimo de conquista. Muitos deles não expressam ou estão limitados a externalizar suas culturas, seus rituais, o conhecimento ancestral e demais saberes, em razão do fato de a educação ser apenas mais um local de disputa das classes sociais que definem o Estado.

Os sujeitos subalternizados ou oprimidos estão limitados a produzirem seus conhecimentos como consequência do processo colonizador e da imposição do poder daqueles que dominam o sistema-mundo - não apenas em razão do domínio econômico, mas por exercem o domínio cultural. Não tenho como deixar de observar esse caráter de disputa de poder, que também perpassa o ser e o saber.

Então, utilizo referenciais que possam tratar o tema de modo transversal e multifacetado, pois ultrapassam o próprio Direito e alcançam outras áreas do saber humano, amparados no caráter "social" e "militante" (BRINGEL; VARELLA, 2016) do sujeito-pesquisador e, assim, consolidado as bases teóricas da dissertação, as do pensamento decolonial iniciado na década de 1990, pelo projeto Modernidade e Colonialidade (M&C)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O Projeto M&C reuniu intelectuais latino-americanos dentre filósofos, sociólogos, pedagogos e outros acadêmicos. Seus principais componentes são: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Freya Schiwy, José Saldívar, Nelson Maldonado-Torres, Fernando Coronil,



O que busco nos parâmetros teóricos é o processo de desconstrução das influências eurocêntricas (e também estadunidenses) sobre a educação em Direito, numa via prática e socialmente relevante, isto é, a decolonialidade<sup>3</sup> no sentido dinâmico, que contesta o Estado resultante do mundo moderno e que permanece na atualidade com a globalização. Logo, busca resgatar a cultura e os saberes dos povos marginalizados ou subalternizados, em especial, da nossa própria cultura latino-americana.

Neste ângulo, esclareço que o enfoque das categorias teóricas será: a colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005); a decolonialidade pedagógica e a interculturalidade crítica (WALSH, 2005); a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987); as epistemologias do sul (SANTOS, 2010); a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008); a epistemologia do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 2007) e o giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007).

Em outras linhas, o marco teórico da dissertação é o das ideias do pensamento decolonial, em maior atenção, atribuídas a Quijano (2005), que defende o conhecimento, a cultura e o saber latino-americanos, com críticas à colonialidade e ao eurocentrismo. É através desse marco que as pedagogias dos sujeitos reprimidos pela ação colonizadora devem ser protegidas, com participação ativa desses grupos, como sustentam Paulo Freire (1987) e Catherine Walsh (2005). Com esse processo, almejar uma transformação real no cenário jurídico-pedagógico, a partir do giro decolonial, segundo Nelson Maldonado-Torres (2007), proteger a cultura e o saber dos povos subalternizados, em especial, dos latino-americanos, em razão das epistemologias do sul, conforme Boaventura de Sousa Santos (2010), e da epistemologia do marco zero, segundo Santiago Castro-Gómez (2007).

Esclareço que a literatura encontra dificuldades em demarcar uma data precisa para definir os teóricos fundadores dessa corrente decolonial (questionando se isso seria possível

---

Javier Sanjinés, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Edgardo Lander e Arturo Escobar. A modernidade, aqui, é entendida como o paradigma do progresso, do crescimento econômico, da expansão tecnológica e da inovação, sob o ponto de vista do homem europeu., ou seja, a partir do processo histórico que marcou, sob a ótica dos países europeus e hegemônicos, a era moderna. A colonialidade simboliza a continuidade da colonização nos países da África, da América Latina e de grande parte da Ásia, isto é, a permanência dos valores do homem europeu como sinônimo de progresso - mesmo após a independência dos países colonizados - e que repercute na atualidade

<sup>3</sup> Tomo os termos “colonialidade” / “decolonialidade” ao longo da minha dissertação como silogismo das expressões “colonialidad” / “decolonialidad”, de origem na língua espanhola. Faço uso desses termos para não confundir com “colonização” / “descolonização”. Isto porque o significado da colonialidade supera o da colonização. A colonização consiste no mero processo político-econômico de controle europeu sobre regiões colonizadas. A colonialidade, por sua vez, é resultante da dominação, estendendo o eurocentrismo sobre a cultura, conhecimento, comportamento e imposição universal do modelo europeu para o restante do mundo. Descolonização é oposição à colonização e consiste na independência política das regiões colonizadas. Trata-se de mera independência formal e política. A decolonialidade ou também descolonialidade é expressão contrária à colonialidade; significa movimento, um processo dinâmico que rechaça a herança da colonialidade em suas múltiplas faces.

de fato). Porém, existe um entendimento compartilhado para a chamada "tríade francesa em Césari, Memmi e Fanon"<sup>4</sup> (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

O enfoque na América Latina tomou robustez a partir da década de 1990, quando se assume uma perspectiva de crítica ao colonialismo semelhante aos estudos pós-coloniais. Fernanda Bragato (2014, p. 211) detalha o diferencial dos movimentos pós-colonial e decolonial, sendo o primeiro, uma escola de pensamento que nasceu da experiência da colonização britânica ocorrida, sobretudo na Ásia e, por isso, tem como seus maiores expoentes, os intelectuais Gayatri Spivak, Ranajit Guha e Homi Bhabha. Portanto, o pós-colonialismo provêm do sul asiático e desenvolveram uma matriz teórica nos anos 70 em algumas universidades estadunidenses e inglesas. Este movimento também foi revigorado no processo da independência de alguns países africanos durante as décadas de 70 e 80.

De outro lado, o pensamento decolonial está mais ligado aos estudos realizados pelo chamado grupo Modernidade & Colonialidade (M&C) iniciado nos anos de 1990 e formado basicamente por pensadores latino-americanos ou por adeptos comprometidos com a realidade latino-americana (Escola de Frankfurt ou pós-estruturalismo, por exemplo). Eles propõem uma ruptura um tanto mais radical que os pós-coloniais, pois defendem uma desobediência epistêmica, em relação ao saber canônico europeu e enaltecem o resgate da cultura eminentemente latino-americana.

Porém, o grupo M&C também incorporou muitas reflexões dos teóricos pós-coloniais, como por exemplo, "vários dos temas abordados pelo historiador indiano Ranajit Guha" e "põe muita ênfase em categorias de ordem política tais como 'classe', 'nação' ou 'gênero'" (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 16). Com isso, fica muito difícil para a literatura demarcar o pensamento decolonial em um marco histórico inicial, pois há obras substancialmente de caráter decolonial desde escritos bem mais remotos. Todavia, apesar das correspondentes categorias, foi o grupo M&C que passou a se autodenominar como representantes do pensamento decolonial. Aliás, o termo decolonial é absorvido apenas em 2009, como contribuição de Catherine Walsh, integrante do grupo radicada no Equador, para "insistir no fato de identificar, conferir visibilidade e alentar lugares de exterioridade à modernidade, como uma luta contínua e de absoluta vigência". (WALSH, 2009, p. 86).

---

<sup>4</sup> Franz Fanon (1925-1961): psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia; Aimé Césaire (1913-2008): poeta, negro, também nascido na Martinica e; Albert Memmi (1920- ): escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica. Eles foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. Os livros "Retrato do colonizado" precedido de "retrato do colonizador" (1947), de Albert Memmi; "Discurso sobre o colonialismo" (1950), de Césaire, e "Os condenados da terra" (1961), de Franz Fanon. Segundo Luciana Ballestrin, estes foram escritos seminiais.

Tendo em vista essa genealogia e a dificuldade em se demarcar um momento preciso desse marco teórico no processo histórico, opto pelo recorte temporal relacionado ao objeto desta pesquisa de dissertação, ao ano de 2010, aproximando-se do espaço-tempo quando o termo (de)colonialidade entrou em cena pelo grupo M&C.

É com este alicerce teórico que me envolvo com a pesquisa, cujo o marco teórico-metodológico ficarão mais claros e compreensíveis em momentos posteriores e oportunos, durante o desenrolar dos capítulos.

Eu pretendo realizar a prática e a teoria de forma entrelaçada, de maneira que a produção do conhecimento acadêmico, por meio desta dissertação, não permaneça contida apenas nas discussões jurídicas ou amparadas em dispositivos legais. Então, busco a associação com a realidade social, para que a produção do saber seja traduzido em alguma ação transformadora e, portanto, concreta, em dado momento histórico; e não puramente teorizada ou idealizada.

Ao menos tento, dessa forma, revelar a importância de explorar novos horizontes metodológicos, epistêmicos para o Direito, horizontes os quais possam contribuir para uma pedagogia jurídica mais preocupada com a concreta transformação social e participativa.

Então, procuro por meios ou mecanismos alternativos aplicados à pedagogia ou ao ensino jurídico que possam se vestir de características decoloniais. Práticas que possam ser aplicadas tanto na Pós-Graduações quanto na Graduação em Direito, seja no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão.

## **O TRANSCURSO DO TRABALHO**

No primeiro capítulo apresento os critérios metodológicos e as técnicas investigativas aplicadas ao objeto, qual seja, os dez Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) eleitos. Nele, teço não só as considerações metodológicas, mas demonstro os procedimentos que realizei para a coleta de dados, a separação e classificação das fontes de pesquisa, bem como os demais critérios utilizados para as entrevistas semiestruturadas, além de pontuar as vantagens e desvantagens dos procedimentos de investigação.

No capítulo segundo apresento o resultado dos elementos empíricos da minha pesquisa, que estão divididos em três dimensões: uma referente aos currículos *Lattes* dos(as) docentes em cada PPGD (apêndice A); outra adstrita às fontes bibliográficas das disciplinas obrigatórias indicadas pelos mesmos PPGDs (apêndice B); e, por fim, a última dimensão, referente às teses e dissertações defendidas pelos(as) discentes daqueles programas (apêndice

C). Porém, antes de todos esses resultados, faço algumas considerações sobre as conjunturas institucionais de cada programa.

Em seguida, no capítulo terceiro, sustentarei os aportes teóricos da decolonialidade à minha pesquisa, a fim de firmar minha posição em relação ao objeto e aos dados empíricos. Ainda neste capítulo, procurarei restringir esse universo teórico às conjunturas sobre a educação brasileira, ensino jurídico e as Pós-Graduações em Direito, no intuito de trazer uma maior concretude e contextualização aos PPGDs eleitos.

No capítulo quarto irei conectar as análises empírica e teórica, a fim de revelar os aportes decoloniais sobre o objeto, em conjunto com as entrevistas semiestruturadas concedidas por ex-coordenadores da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área do Direito (apêndices D e E), além de realizar apontamentos sobre toda a temática envolvida. Ao final do capítulo, através de um tópico específico, tentarei expor meus primeiros contatos com pedagogias decoloniais durante o curso do meu mestrado (anexos A; B; C; D; E e F), para, assim, demonstrar atividades concretas desempenhadas no ensino em Direito, como instrumentos de conscientização e de transformação.

Por derradeiro, em parte autônoma, as considerações finais da dissertação com algumas das minhas impressões sobre o trabalho empírico e como pesquisador acadêmico do Direito. Nesta última parte, faço um balanço final de toda a minha pesquisa, com opiniões, destaques, limites, ressalvas favoráveis e desfavoráveis, bem como elenco algumas sugestões didático-pedagógicas ao ensino em Direito, a partir do corpo acadêmico e do diálogo social. Ademais, exponho a possibilidade de realização de outras pesquisas para, quem sabe, serem realizadas no futuro doutorado.

Por este caminho teço os desafios da pesquisa quali-quantitativa, engajada no viés do pesquisador ativo, em busca de uma guinada epistêmica e metodológica a teor do giro decolonial. Assim, faço do meu trabalho um instrumento de militância, baseado na prática e na empiria, opondo-me à forma tradicional e puramente teórica esperadas na maioria das produções acadêmicas da área do Direito.

## **1. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS APLICADOS AO OBJETO**

Neste primeiro capítulo apresento a metodologia crítica adunada à minha pesquisa empírica, valendo-me de alguns autores a fim de assumir uma pesquisa militante e concreta. Depois, tento demonstrar as técnicas utilizadas para a coleta de dados, através de instrumentos técnicos de investigação e demais procedimentos utilizados, como assim também o fiz para as entrevistas semiestruturadas. Em seguida, discorro sobre algumas vantagens e desvantagens da metodologia aplicada e encerro com algumas considerações sobre este primeiro capítulo.

Conforme salientei, esta dissertação busca conjugar a teoria com a prática e, desta forma, considere adequado me perfilhar pela pesquisa como um sujeito participante e atuante, valendo-me como um ator social e militante.

Nesta esfera de atuação, este trabalho talvez agregue alguma importância, não somente pelo seu conteúdo multidisciplinar, mas por, de alguma forma, trazer impacto social ou pedagógico. Para mim, a importância é reveladora, mas também é de cunho subjetivo, pois assumo a atividade como um desafio a ser superado. Realizar um trabalho empírico, fora dos padrões emoldurados do pragmatismo jurídico e que importa numa mudança pedagógica e de conhecimento.

Portanto, apesar de significativa relevância coletiva ou de interesse social, tenho esta pesquisa como um importante trabalho enriquecedor, enquanto sujeito ou futuro docente. São, dessa forma, experiências pessoais que, ao mesmo tempo que as levo comigo, trago para a própria pesquisa as práticas e vivências por mim já desenvolvidas.

Assim, saliento que não há por mim uma total neutralidade. Aliás, ousou contestar a imparcialidade em todo tipo de pesquisa realizada. Todo sujeito que infere predicados e adjetivos a objetos de estudo analisa-os conforme o seu lugar social. Portanto, atribui conclusões a partir do seu olhar e, esta percepção, via de regra, será espelhada na ordem da modernidade/colonialidade. Ou seja, no poder, saber e ser eurocêntrico.

Contra essa visão europeia e hegemônica (que traduz uma sobreposição do conhecimento aos povos não europeus ou aos ditos países do eixo sul da geografia mundial), defendo a pesquisa militante, para engajar, neste trabalho, o compromisso social e político em defesa da cultura e do saber dos povos subalternizados, em especial, dos povos latino-americanos.

Nesse sentido, ressalto as ideias de Breno Bringel e Renata Varela (2016):

O conhecimento científico é uma construção social, historicamente localizada e, por isso, necessariamente contingente, isto é, os conhecimentos são temporalmente e espacialmente situados e ligados a determinadas formas de organização social e política e a específicas concepções de mundo, sendo inverídica a universalidade através da qual o discurso científico se externaliza. Nesse sentido, todos os teóricos e cientistas sociais servem a interesses sociais e políticos específicos, consciente ou inconscientemente, sendo que, muitas vezes, o silêncio ou a forçada neutralidade revelam na realidade um compromisso com as desiguais condições sociais existentes. Deste modo, qualquer projeto de pesquisa que aborde as desigualdades e se comprometa a buscar vias para sua superação supõe uma postura política do pesquisador. (BRINGEL e VARELLA, 2016, p. 476).

Note que essa dissertação possui um conteúdo social, pois, ao tratar de educação, ainda que restrita às Pós-Graduações em Direito, está pautada em lugares de disputa do saber. Certamente, o conflito em espaços acadêmicos e de produção de pesquisa são locais de embates epistêmicos, sobre concepções de mundo, ideologias e outras formas de tensões que, indubitavelmente, geram desigualdades.

Trazer esse tema para o debate é o mínimo que espero para provocar mudanças reais no sistema do ensino superior de Direito. Logo, não procuro apenas questionar os aspectos sociais, jurídicos e pedagógicos no cenário acadêmico. Procuro, com esse tema, aguçar as reflexões para a alteração concreta, em detrimento das meras discussões teóricas.

Todavia, reconheço que essa trilha é difícil, visto que requer uma transformação não apenas pedagógica ou política de adequação a um outro sistema educativo; a mudança alcança uma outra concepção de mundo, uma epistemologia que ganha um sentido útil e material. Neste sentido, Max Horkheimer (1980):

A transformação do todo, [ela] pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo, ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil. (HORKHEIMER, 1980, p. 131).

É por isso que realizo essa atividade, apresentando dados por empiria e evidenciando as subjetividades através das minhas percepções como sujeito-pesquisador e por narrativas de entrevistados.

O propósito é tentar uma releitura da realidade acadêmica que nos cerca e que se baseia numa relação de poder e suprime, sobretudo, sujeitos marginalizados da sociedade capitalista reinante. Assim, conecto o pensamento crítico de Karl Marx (1957) ao pensamento decolonial, ou melhor, tento realizar a atividade de pesquisa a partir do concreto, do sujeito social, das ações e atividades populares e que busca amparar esses atores marginalizados do processo colonizador, a fim de assegurar a permanência e existência de suas culturas, suas

tradições, seus costumes e seus saberes, mas que estão subjulgados no sistema de mundo capitalista e da globalização.

Por esta via, questiono o modelo tradicional de pesquisa em Direito, substituindo a tradição da pesquisa puramente idealizada, racionalista e teórica, para uma pesquisa esboçada pelos modelos práticos, com a empiria, dados e entrevistas, ou seja, reivindicada de "baixo para cima" (HORKHEIMER,1980, p.119), no caminho do contato direto com a ciência empírica particular e "o sujeito do ato de produção" ou "das classes sociais de que ela é constituída", de acordo com os ensinamentos de Karl Marx (1957):

Parece que seja o bom método de começar pelo real e pelo concreto, que constituem a condição prévia efetiva; então, em economia política, por exemplo, a população que é a base e o sujeito do ato social de produção, completamente. Entretanto, a olhar isto mais de perto, constata-se que existe aí um erro. A população é uma abstração quando se desprezam, por exemplo, as classes de que ela é constituída. (MARX, 1957, p. 164-166).

Por Marx, teoria e prática estão conectadas, assim a pesquisa empírica pode ser uma tradução da realidade histórico-concreta, condicionada ou atrelada ao modelo teórico da luta entre classes sociais, o que leva a questionar a disputa pelo poder e pelo saber no ambiente socioeducativo.

A *práxis*, por sua vez, pode ser compreendida por ser um produto em dado momento e espaço. Logo, a pesquisa faz parte da produção histórico-cultural do sujeito-pesquisador. Fazendo uso das linhas do professor Ricardo Nery Falbo (2015):

[...] o conhecimento de sua história, que, no entanto, não implica ruptura absoluta com a Teoria Crítica, e sim superação da mesma quanto a seus limites para conhecer a história e a realidade social daqueles que o centro situou na exterioridade e que ela própria, quanto ao texto de Horkheimer, não reabilitou historicamente. Assim, a localização e a situação do pesquisador em Direito, em lugar sóciohistórico determinado, enquanto sujeito de enunciação de um discurso comprometido com o lugar a partir de onde ele formula seus problemas de pesquisa, constitui condição material de produção de Teoria Crítica no campo da pesquisa jurídica no Brasil. Como contradiscurso da exterioridade, que critica sua própria situação de exterioridade, a Teoria Crítica do Direito e no Direito pode então se constituir não apenas como discurso contra-hegemônico, mas principalmente como outro discurso, como novo discurso. E a novidade deste discurso terá como fundamento a realização da pesquisa empírica orientada pela ideia segundo a qual a realidade concreta é histórica e dialeticamente construída como processo e como produto (FALBO, 2015, p. 29).

A teoria crítica, referenciada em Karl Marx (1957) e Horkheimer (1980), tem por finalidade romper com as relações de poder e dominação, para alcançar a transformação efetiva da concepção de mundo. Enaltece os sujeitos na pesquisa e confronta os problemas a partir do corpo social. Uma teoria que está pautada nas ações populares ou em sujeitos ativos,

para que haja uma transformação concreta da realidade e rechaça as meras conjecturas de transformações em bases unicamente racionalistas, teóricas ou idealizadas.

O intuito é provocar uma reflexão na conjuntura sistêmica atual e fazer uma crítica às instituições do Estado e à concepção de mundo eurocêntrico por meio da ação ativa, concreta e histórica. Portanto, essa construção, por sua vez, não se exaure nas questões metodológicas como acima firmado. Ela é, inclusive, epistêmica e filosófica.

Ao exaltar o elemento subjetivo da pesquisa e a transformação concreta, eu caminho em oposição ao idealismo hegeliano<sup>5</sup>, bem como contra o pensamento universal kantiano<sup>6</sup>. Logo, pressupõe aqui, uma orientação à cultura e às tradições eminentemente latino-americanas (e também de outros povos) que foram veladas e suprimidas pelo papel do colonizador; a guinada para uma transformação concreta, por um giro epistêmico, afastando a abstração e o pensamento idealista-universal<sup>7</sup>.

Assim, aliada a essa metodologia, aplico a "filosofia da libertação" (DUSSEL, 2005), haja vista que a transformação sobre a visão de mundo deve considerar mudanças epistêmicas. Adotar um filósofo argentino, em nada se contrapõe à metodologia da teoria crítica e de origem alemã; pelo contrário: vislumbro que o pensamento de Enrique Dussel (2005) também se faz pela crítica ao Estado moderno e contra o poder do colonizador, além de percorrer pela defesa dos sujeitos dominados:

[...] a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo dependente que transfere valor ao capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma filosofia autônoma nestas circunstâncias; a existência de tipos de opressão que exigem não apenas uma filosofia da "liberdade", mas uma filosofia da "libertação" (como ação, como práxis cujo ponto de partida é a opressão, e o ponto de chegada a indicada liberdade). (DUSSEL, 2005, p.146).

<sup>5</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão, que inspirou a dialética espiral idealista. Ou melhor, uma dialética composta por três momentos: primeiro, uma tese, baseada numa ideia; num pensamento; segundo, uma antítese, com uma ideia contrária à primeira; e, terceiro, uma síntese, que seria a construção de resultado por consequência do embate entre as ideias. Para Hegel essa atividade é constante, como uma espiral. Assim, o pensamento humano e a construção do mundo surge e se resulta a partir de ideias em constantes conflitos racionais.

<sup>6</sup> Immanuel Kant (1724 - 1804) formulou o comportamento humano baseado em imperativos hipotéticos e categóricos que, ao lado da razão e experimentação, conduziam à Ética Universal. O modelo ideológico de Kant influenciou o chamado Estado de Direito. Ratificava, sob o ponto de vista filosófico, a concepção de mundo racional, abstrato e universal.

<sup>7</sup> O inverso do modelo proposto pela filosofia hegeliana temos o materialismo histórico dialético. A acepção vem de Karl Marx (1818-1883) que, opondo-se à abstração e ao universalismo, introduziu uma filosofia baseada na construção do mundo como resultante das transformações econômicas e da história e, por isso, contrário do resultado proporcionado pelas ideias ou pelo pensamento. A mudança ocorre através das lutas sociais, de forma concreta, em cada momento e lugar, amparando-se, assim, na dialética histórica também concebida por Antônio Gramsci (1891-1937). Todavia, cabe esclarecer que os intelectuais da decolonialidade, nos termos do conceito do pensamento fronteiriço, descrito por Catherine Walsh (2005), também cunhado em Walter Mignolo (2003) se opõem ao marxismo, visto que buscam firmar o espaço de conhecimento latino-americano negado pela modernidade, seja de direita, seja de esquerda. Junto a eles, Boaventura de Sousa Santos (2010), pois para ele houve uma cumplicidade do marxismo na colonização e no eurocentrismo.



O pensamento crítico em Dussel trata a emancipação de sujeitos marginalizados do sistema-mundo, sobretudo, os latino-americanos, no contexto de vítimas do processo histórico e colonizador. O filósofo aborda a luta dos povos latino-americanos em busca da libertação. Importante delinear que liberdade não possui o mesmo significado de libertação. A primeira seria apenas um ato formal, enquanto a segunda revela-se no resgate da identidade perdida pelo processo de colonização: um discurso de emancipação.

Assim, por Dussel, os povos latino-americanos seriam vítimas do processo colonizador e a emancipação traduziria no resgate de sua identidade perdida pelo contexto histórico e pelo abuso das ações colonizadoras e que se arrastam no modelo do sistema-mundo moderno, este que, no cenário da universalização de Direitos, cria e mantém certas exclusões.

A ética da libertação de Henrique Dussel busca orientar as vítimas do sistema quanto à prática de ações em qualquer tipo de ambiente que leva à subalternização. Para ele, a libertação não seria apenas o reconhecimento da marginalização, do conhecimento teórico ou das articulações de poder que move o mundo, mas utilizar o saber como instrumento inicial de ações. Ações estas, transformadoras. Um agir para mudar no sentido de buscar uma igualdade material ou que seja socialmente relevante.

Os ensinamentos de Dussel é, ao meu ver, compatível com os demais referenciais citados, isto é, de acordo com os pensamentos de Horkheimer e Marx, em especial, a uma particularidade do marxismo, pois busca a transformação da totalidade, do sistema-mundo, a partir dos sujeitos e de forma concreta ou através de comportamentos individuais ativos. Em melhores linhas, o "protesto do homem contra a vida desumanizada" e "porque parte do ponto de vista do indivíduo singular real". (MARX, 2010, p.76)

Neste horizonte, sustento os referenciais metodológicos da dissertação, entrelaçando a Teoria Crítica sustentada por Breno Bringel e Renata Varela (2016), Karl Marx (1957), Max Horkheimer (1980) e Enrique Dussel (2005). O pensamento de todos convergem às ações transformadoras iniciadas pelos sujeitos, por meios materiais ou concretos, isto é, no meu caso, em relação à pesquisa, uma ação que seja dinâmica, materializada não apenas no conhecimento teórico, mas posto também na prática e, portanto, na pesquisa empírica iniciada pelo sujeito-pesquisador, engajado nas causas sociais e em proteção aos sujeitos marginalizados da pesquisa tradicional científica.

Por estes meios, pretendo a pesquisa participativa e direcionada a mudanças concretas, em prol dos grupos marginalizados ou periféricos, especialmente, no resgate das fontes e das pesquisas latino-americanas.

Vale considerar que, quanto à indicação de Marx e Horkheimer, embora sejam autores de origem europeia, em nenhum momento estes referenciais maculam o critério metodológico indicado, somente sob o argumento de que estar-se-ia refenciados intelectuais europeus hegemônicos numa pesquisa de engajamento decolonial.

No meu ver, a contrário senso, a teoria crítica latino-americana, sobretudo, a identificada pelo pensamento decolonial, ainda carece de pesquisas empíricas e muitos dos seus intelectuais, a ressaltar o próprio Enrique Dussel, dispõem de numerosas referências europeias em suas próprias obras. Sendo assim, Marx e Horkheimer vêm a preencher tal lacuna e seus ensinamentos em nada se opõem à ideia metodológica central deste trabalho, que é de provocar mudanças a partir de ações sociais e pela via material.

Outrossim, com amparo no pensamento descolonial, sobretudo por conta de um ambiente ainda colonizado, afasto o método hipotético-dedutivo<sup>8</sup> do filósofo britânico Karl Popper, haja vista o modelo abstrato e eurocêntrico incompatível com os referenciais da dissertação, tal como nego a existência de uma investigação a partir de um problema ao qual se deve dar uma determinada solução. Aqui, ao contrário de Popper, não utilizo hipóteses falseáveis, muito menos conjecturas puramente abstratas e teóricas. Faço o inverso e trabalho com a empiria entrelaçada com a teoria, numa atividade concreta para a transformação socioeducativa e emancipatória.

Pretendo que o conteúdo metodológico corresponda aos marcos teóricos, que serão desenvolvidos em capítulos posteriores pela análise empírico-teórica. Então, a pesquisa empírica será seguida pelo cruzamento desses dois aspectos, estando direcionada às mudanças no sistema jurídico-pedagógico e voltada a desvendar os desequilíbrios das fontes geradoras de conhecimento.

Ressalto pois, um outro e importante alerta: o objeto desta pesquisa não distingue fontes decoloniais das demais fontes não coloniais, como uma espécie de dualidade, em que possam ser aferidas o conteúdo ou substância dessas fontes. O objeto está emoldurado na classificação quanto à origem das fontes, se latino-americanas, estadunidenses, europeias,

---

<sup>8</sup> Neste método, Popper (1902-1994) realiza críticas à metodologia indutiva que, segundo ele, recai no apriorismo. Para o filósofo, o método hipotético-dedutivo requer três momentos investigativos: o início da investigação a partir de um problema; a solução para esse problema por meio de conjecturas; e a falseabilidade, com testes sobre as deduções ao problema ou derivadas das hipóteses. Como eu me apoio em um modelo de metodologia baseada na teoria crítica, abandono o método da existência de um problema *a priori*.

asiáticas, africanas etc. É, no entanto, o conteúdo da dissertação que tem por marco teórico o pensamento decolonial. Portanto, são situações diferentes, embora haja possíveis alcances entre a substância da dissertação e as indicações do objeto.

O trabalho possui a perspectiva do pensamento crítico e decolonial, sobre um objeto de classificação empírica e tradicional, compatibilizando teoria tradicional com teoria crítica. Assim, o objeto pode ou não conter o pensamento decolonial, seja ele de uma fonte latino-americana, brasileira ou qualquer outra estrangeira. As teorias decoloniais serão o guia da minha dissertação, os aportes que fundamentam o trabalho, mas não, necessariamente, a do objeto. Melhor esclareço: faço da dissertação um trabalho decolonial, ainda que o meu objeto, isto é, fontes que geraram a base dos dados empíricos não o seja (decolonial).

### **1.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO**

Informo que a pesquisa é de natureza mista quali-quantitativa, isto é, nos termos definidos por Creswell e Plano Clark (2011), um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um único desenho de pesquisa. A justificativa principal dessa abordagem é a interação entre esses dois métodos (a quantitativa e a qualitativa), consubstanciando um pressuposto multimétodo.

Realizo a dissertação com combinações de métodos em razão da complexidade investigativa, que assume uma temática para além do campo jurídico e objetiva o estudo calcado em fatos sociais.

Essa mesclagem de métodos possui várias vantagens, pois o potencial de um pode compensar pontos fracos de outro. Usar múltiplas fontes de dados proporciona mais evidências para o estudo do que usar um único método, como o da coleta de dados. Ademais, considero bastante adequado para uma proposta de pesquisa interdisciplinar, haja vista que reúne várias observações de diferentes visões acerca do tema, com pensamentos de diversos intelectuais em outros campos de estudo.

Logo, o método investigativo utilizado é o misto, de modo que contenha diversos aspectos de observação, haja vista que a pesquisa possui um caráter epistêmico contra a dominação do poder e do saber hegemônico e eurocêntrico. Um olhar diferente sobre as pesquisas acadêmicas nas Pós-Graduações em Direito e “(...) que ativamente nos convida a participar do diálogo sobre múltiplas maneiras de ver e ouvir, múltiplas maneiras de extrair sentido do mundo social, e múltiplos pontos de vista sobre o que é importante e deve ser valorizado e apreciado”. (GREENE, 2007, p. 20)

A metodologia está aliada à lente filosófica para a libertação ou “*liberación*” latino-americana, cuja união de técnicas investigativas permite o diagnóstico por dados empíricos e informações outras que comprovem a submissão do saber. Posto isto, assumo um método para a orientação filosófica:

A pesquisa de métodos mistos é um projeto de pesquisa com suposições filosóficas e também com métodos de investigação. Como uma metodologia, ela envolve suposições filosóficas que guiam a direção da coleta e da análise e a mistura das abordagens qualitativa e quantitativa em muitas fases do processo da pesquisa. Como um método, ela se concentra em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos (CRESWELL; CLARK, 2007, p. 5)

Enquanto o método investigativo, ou seja, a forma pela qual eu conduzo o percurso da pesquisa, é o misto, esclareço que os meios técnicos de investigação utilizados nessa dissertação também assumem caráter diversificado, haja vista que o modo de realização da investigação conjuga as análises históricas, estatísticas, observacionais e comparativas - todas conexas aos dados empíricos e às entrevistas.

Portanto, o referencial teórico-metodológico volta a trabalhar o estado da arte no perfil do ensino jurídico dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) do estado do Rio de Janeiro, por meio de técnicas de pesquisa da revisão documental e de entrevistas semiestruturadas.

As fontes primárias são as documentais: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), leis e outras normas legais, bem como, os relatórios produzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os atos administrativos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), além de informações contidas nos *sites* das universidades e portais virtuais dos órgãos públicos, a exemplo das plataformas Lattes e Sucupira. No que tange às fontes secundárias, por sua vez, estas são da revisão bibliográfica: livros acadêmicos (jurídicos ou por outras áreas de humanas), artigos e periódicos.

Sobre a investigação histórica acima mencionada, refiro-me ao acervo de pesquisas latino-americanas encontradas nos PPGDs dentro do recorte espacial e temporal anteriormente indicados.

Quanto às estatísticas, essas são oriundas dos dados relacionados aos PPGDs, o que me permite entrelaçar o empírico e o teórico de acordo com a metodologia e os fundamentos da teoria crítica.

Em relação ao meio técnico de investigação observacional, não o tratando como meio isolado investigativo, mas enaltecendo que todos os meios técnicos estão em constante

cruzamento, recaem aos diagnósticos parciais e ao resultado final nas conclusões da dissertação, assim compatível, inclusive, com as etapas comparativas dos dados, estatísticas e elementos outros que estarão presentes no trabalho.

Desse modo, eu busco realizar os métodos e as técnicas de investigação de maneira múltipla e correlacionada, para assim aproximar da teoria crítica, em um constante ir e vir reflexivo, aliando o teórico ao empírico e almejando à transformação concreta e de finalidade social.

Por fim, os dados e as entrevistas semiestruturadas inseridos na pesquisa merecem maiores detalhes explicativos e desdobrados, para entender os procedimentos realizados na obtenção dos números, índices e alguns gráficos destacados.

### **1.1.1 Do procedimento para a coleta de dados**

Para extrair um retrato dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) do estado do Rio de Janeiro, realizei um mapeamento com uso da técnica documental, a partir dos seguintes critérios:

I) levantei os currículos de todos(as) os(as) docentes pertencentes aos programas de mestrado e doutorado de cada universidade representativa (UFF; UFRJ; UERJ; PUC-Rio; UNIRIO; UCP; UNESA; UVA; UCAM e FGV-Rio), através da plataforma CNPq/*Lattes* (BRASIL, 2019a), para, assim, analisar aquilo que os docentes pesquisam, publicam e pelo que se interessam (apêndice A);

II) realizei o levantamento das disciplinas obrigatórias oferecidas por aquelas faculdades nos seus respectivos cursos de mestrado e doutorado (quando existentes), por meio da plataforma CAPES/Sucupira (BRASIL, 2019b), para verificar as ementas dessas disciplinas e as fontes bibliográficas utilizadas na formação dos estudantes (apêndice B);

III) visitei cada página oficial da *internet* das referidas universidades e respectivos PPGDs a fim de reunir as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas pelos discentes e, assim, analisar aquilo que os estudantes pesquisaram (apêndice C).

Com base nisso, faço a empiria por três dimensões, considerando: (a) o universo dos(as) docentes; (b) as fontes bibliográficas das matérias obrigatórias constantes nos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) e; (c) as dissertações e teses defendidas pelos(as) discentes, a fim de mapear o cenário dos cursos *stricto sensu* nas universidades de representação.

### ***1.1.1.1 Quanto aos currículos dos(as) docentes na plataforma Lattes***

Em relação ao procedimento "I" (vide apêndice A), separei e contei, por currículo, o número de trabalhos compreendidos por cada docente, que remetem ao tema de interesse dessa pesquisa, ou seja, que se relacionam ao contexto latino-americano. Para tanto, o critério escolhido foi a busca por palavras-chaves que remetem ao objeto, como "novo Constitucionalismo Latino-Americano"; "decolonialidade"; "decolonização"; "descolonial"; "pós-colonial"; "andes"; "caribe"; "Argentina"; "Perú"; variações dos termos e outros.

Para cada programa jurídico de Pós-Graduações, as mesmas palavras-chaves foram utilizadas igualmente para com todos os docentes das demais faculdades de Direito, que estejam credenciados aos seus respectivos programas de Pós-Graduações *stricto sensu*.

Foram detalhados, por docentes, os percentuais de seus trabalhos constantes no *Lattes*, organizados na proporção entre o número de publicações no tema latino-americano sobre o seu total de trabalhos publicados. Desse procedimento, extraí a proporção, pelo número absoluto e pelo número percentual.

Os resultados dos docentes retratam o diagnóstico do programa de Pós-Graduações da referida faculdade em que leciona.

### ***1.1.1.2 Quanto às fontes bibliográficas***

Sobre o procedimento "II" (vide apêndice B), que corresponde às fontes bibliográficas das disciplinas obrigatórias referentes aos cursos de mestrado e de doutorado das citadas universidades, realizei uma classificação e, em seguida, fiz a contagem.

Nesta tarefa, considerei os seguintes procedimentos para classificação, dando importância somente quanto à origem: (EUA) fonte de origem estadunidense; (CAN) fonte canadense; (EUR) fonte europeia; (AL) fonte latino-americana; (BRA) fonte brasileira; (AS) fonte asiática; (RUS) fonte russa; e (AF) fonte africana.

Separei a fonte canadense da estadunidense para obter um resultado mais próximo da realidade quanto ao material bibliográfico de influência americana nos cursos de Pós-Graduações daquelas faculdades de Direito.

Da mesma forma, a fonte russa que, em classificação própria, distingo das demais fontes asiáticas, haja vista notórios autores russos com maiores influências no campo jurídico quando comparados aos demais asiáticos. Ainda nesse formato classificatório, as fontes

latino-americanas descolam das fontes brasileiras, uma vez que o objeto requer o debate no contexto decolonial. Assim, interessante a separação dessas duas fontes para verificar as possibilidades comparativas. O critério, portanto, é contábil ou matemático e não geográfico ou histórico. Separar o Brasil das fontes latino-americanas tem por fundamento o simples arranjo de dados, visto que em termos geográficos, históricos ou pedagógicos, o Brasil é país integrante da América Latina.

Alerto que, durante o procedimento classificatório, alguns obstáculos ocorreram e para superá-los foi necessário adotar outros procedimentos. Assim, nos trabalhos em coautoria, sendo os autores de diferentes nacionalidades e docentes de diferentes universidades, considerei a classificação por aquela do local da publicação. Então, por exemplo, se o primeiro autor fosse docente de Harvard (EUA) e o segundo autor de Oxford (EUR), dei prioridade ao local de publicação. Logo, se publicado na Oxford Press, classifiquei como (EUR) europeia, aquela determinada fonte bibliográfica.

Trabalhos de brasileiros(as) publicados no exterior, se este(a) fosse professor(a) em universidade brasileira, a classificação permaneceu pelo Brasil (BRA). Isso ocorreu em diversas fontes produzidas por docentes brasileiros que fizeram pós-doc ou doutorado no exterior.

Logo, se houvesse uma obra, por exemplo, do professor Celso Antônio Bandeira de Mello, em língua estrangeira e publicada no exterior, ainda assim, considerei a classificação da fonte como brasileira (BRA), em razão da nacionalidade do docente.

Trabalhos de estrangeiros, mesmo que publicados no Brasil ou traduzidos por editora brasileira considerei a nacionalidade estrangeira do docente, em especial, o local de sua docência. Por exemplo, um(a) autor(a) estadunidense que leciona em uma universidade britânica, mas produziu uma obra no Brasil ou com edição traduzida no Brasil, considerei a classificação do local de sua docência. No caso, Europa (EUR).

Obra de docente estrangeiro(a), traduzida em outra língua estrangeira, considerei o local de docência ou nacionalidade do(a) autor(a). Assim, por hipótese, caso uma fonte indicada no programa, cuja publicação estivesse redigida em espanhol, publicada por editora mexicana ou espanhola do trabalho de Ronald Dworkin, a classificação seria estadunidense (EUA), em razão da nacionalidade do autor ou do local onde leciona.

Para autores(as) que tenham passado por diversas universidades, americanas e europeias, fixei a classificação a do local atual de docência. Em outros casos, a da sua nacionalidade, quando o autor fosse de renome. Novamente, em termos exemplificativos, Ronald Dworkin (EUA) e Robert Alexy (EUR).

Atento, que foram encontrados trabalhos da Universidade de Sidney, Austrália. Todavia, o autor responsável foi, até então, o mesmo para todos eles. Este docente é britânico, com passagem em diversas universidades da Europa. Assim, diante da incerteza se determinada obra dele foi publicada ao tempo em que o autor lecionava ou não na Austrália, considere melhor classificar a fonte como europeia (EUR), por conta da nacionalidade do autor. Por isso, também inexistente a Oceania como fonte de classificação.

Para fim deste tópico, vale ainda registrar que somente as disciplinas obrigatórias dos PPGDs representados foram contempladas à classificação. A opção de analisar somente as matérias obrigatórias não foi por acaso. Fiz esta escolha por entender que estas disciplinas devem ser lecionadas para todos os discentes (do mestrado e/ou do doutorado) independente das condições preexistentes do estudante. Ou seja, independe do conhecimento prévio do sujeito, da sua origem, classe social ou econômica, pensamento religioso ou político, etc.

São matérias que formam a base mínima do programa, sendo elas, em tese, as mais próximas do objetivo do curso e que atendem suas finalidades. Ademais, por elas serem obrigatórias, nelas se encontram as indicações das fontes que formam a base dos futuros docentes, numa espécie de nivelamento, além de serem as matérias constantes e presentes em todas as turmas do programa.

Deste modo, afasto as demais disciplinas ditas optativas/facultativas/eletivas, cujas ementas e/ou fontes possam se inclinar aos interesses do próprio docente ou ao perfil de determinados estudantes, que por elas se simpatizam.

### ***1.1.1.3 Quanto às dissertações de mestrado e teses de doutorado***

Ao pesquisar cada sítio eletrônico da página oficial das supracitadas faculdades de Direito, separei as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no eixo temático latino-americano e, posteriormente, fiz a contagem (vide apêndice C).

Neste procedimento "III" ressalto que foram considerados os trabalhos de conclusão de curso realizados a partir de 2010 para cada universidade. Da mesma forma, os outros procedimentos descritos nos itens acima, também corresponderam ao idêntico corte temporal. A seleção dos trabalhos ocorreu de modo semelhante ao dos critérios utilizados para o currículo *Lattes* dos docentes, ou seja, adotei a busca por palavras-chaves.

Aqui, vale um adendo: apesar de determinado trabalho acadêmico ser compatível com a palavra-chave de busca, não significa, de maneira automática, que ele seja um trabalho crítico moldado pela teoria crítica. O fato de o título conter palavra "latina"; "América



Latina" ou suas variações, bem como, o nome de um país latino-americano, tal como "Argentina"; "Honduras"; "Bolívia" e outros, não faz dele, por si só, um documento crítico e decolonial. Essa aferição de conteúdo ou substância de obra decolonial foi por mim descartada, pois seria impossível analisar todos os trabalhos publicados em seu inteiro teor para julgar tal exame de mérito. Esse mérito, para mim, também seria irrelevante. Sendo a fonte decolonial ou não em seu conteúdo, não desmerece o meu intento, que será o de demonstrar a origem das fontes nos cursos de Pós-Graduações em Direito.

Como já havia mencionado, o meu objeto de pesquisa (fontes) pode ou não conter significado decolonial, diferentemente do conteúdo da minha dissertação. Essa sim, tem um apelo neste sentido, como uma forma de denúncia das indicações de fontes, num papel engajado e militante para o giro epistêmico e emoldurado nos aportes do pensamento decolonial.

Assim, no caso dos procedimentos para a coleta de dados, considere apenas o título das dissertações e das teses para, então, classificá-las quanto a sua origem. O mesmo se vale para os procedimentos do item "I" e "II".

### **1.1.2 Do procedimento para as entrevistas**

Após o levantamento dos dados, possíveis são as análises sobre o tema da educação no ensino superior e, em especial, os assuntos referentes aos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) do estado do Rio de Janeiro.

As entrevistas complementam as abordagens empírico-teóricas e não se valem de um artifício para fortificar a exploração do tema em capítulos anteriores. Aqui, as entrevistas ganham outro enfoque. Elas estão justapostas de forma inseparável ao conjunto teórico e prático, num viés atuante e concreto, que se servem das bases metodológicas críticas, a fim de proporcionar medidas ou ações sócio-jurídicas e pedagógicas.

Logo, a minha opção pela realização de entrevistas tem o condão de fornecer elementos para a prática da pesquisa acadêmica de acordo com o giro descolonial e para que, assim, eu pudesse refutar procedimentos meramente teóricos, abstratos, universais, idealistas ou normativistas da tradição jurídica e acadêmica de Direito.

Faço uso delas para que haja um valor social, como entendem Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (1996):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS, 1996, p. 84)

Entendo, ainda, que o critério unicamente empírico é insuficiente para tratar a complexidade de assuntos que versam sobre o ensino jurídico nos mestrados e doutorados. Os dados coletados, sem posteriores análises, nada contribuiriam se lhes faltassem as tratativas conceituais e diferentes pontos de vista por meio de outros comparativos.

Dessa maneira, a abordagem pelas entrevistas alcançaria sujeitos que estariam relacionados no campo jurídico e na esfera pedagógica, tanto como docentes, quanto ocupantes de cargos políticos que pudessem contribuir com uma visão pedagógica atual dos cursos de Pós-Graduações *Stricto Sensu*.

Julguei, portanto, melhor entrevistar (respeitado o período do recorte temporal do objeto, de 2010 a 2020) o atual e os antigos coordenadores da área do Direito na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>9</sup>, uma fundação pública do Ministério da Educação (MEC)<sup>10</sup>, cujas atividades desempenhadas são fundamentais para a expansão e consolidação dos cursos de Pós-Graduações (mestrado e doutorado) em todo o país.

Por este caminho, faço das entrevistas um meio para entender os programas existentes, a docência no ensino superior de Direito, a elaboração de disciplinas, o formato pedagógico, o comportamento dos professores e estudantes, enfim, a relação político-pedagógica com os PPGDs.

As entrevistas, então, são do tipo semiestruturadas, compreendidas como aquelas apoiadas em questionários básicos relacionados ao tema da pesquisa. Os questionários permitem a complementação de outros argumentos<sup>10</sup>, a partir das respostas dos entrevistados.

---

<sup>9</sup> A CAPES foi criada inicialmente com o nome de Campanha Nacional Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Em 1976 a instituição, hoje denominada por Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, passou a avaliar os cursos de Graduação e Pós-Graduações de todo o país.

<sup>10</sup> "A história do MEC, como é conhecido hoje, começa em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação. Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um Direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Naquela época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional". Vide: BRASIL. Ministério da Educação. **Institucional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37321>. Acesso em 02 mar. 2020.

Quero dizer que as entrevistas semiestruturadas permitem a flexibilização das perguntas de acordo com o desenrolar das teses e exposições dos entrevistados.

Conforme expõe Manzini (1990, p. 154), o tipo semiestruturado "permite emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão subordinadas a um padrão de alternativas", porém possui como parâmetro um roteiro com perguntas principais e que podem ser completadas por outras questões, a depender das circunstâncias no momento da entrevista.

O roteiro (vide apêndice D) foi estruturado em 07 (sete) perguntas básicas, sendo elas relacionadas: ao perfil dos docentes nos PPGDs; à importância - nestes cursos - da disciplina de metodologia da pesquisa; às influências das fontes bibliográficas europeias e estadunidenses nos mestrados e doutorados; à presença de outras fontes de pesquisa nos PPGDs além da produção bibliográfica e documental; à pluralidade de fontes e diversidade de ideias nos cursos em sentido estrito e como isso se manifesta nas disciplinas, nas linhas de concentração, teses e dissertações; à atuação da CAPES nos PPGDs; e, por fim, aos efeitos no ensino jurídico, segundo a relevância das produções intelectuais inseridas no documento da CAPES.

Por estes argumentos, busco concatenar as esferas pedagógicas da produção acadêmica do docente e seu papel nos PPGDs, a importância da metodologia de pesquisa e os reflexos nos cursos de mestrado e doutorado, com as consequentes produções dos discentes e os valores atribuídos às linhas de pesquisa naqueles centros de educação superior. Ou melhor: procuro atrelar as três dimensões perfilhadas pelos dados empíricos constantes do diagnóstico da produção dos docentes, das disciplinas dos PPGDs e do material de conclusão de curso dos estudantes. Logo, pretendo cruzar os dados com as respostas dos entrevistados e, assim, trabalhar em todos os campos investigativos de maneira dinâmica, sem que possamos dividir fielmente as etapas, pois não são técnicas isoladas ou estruturadas como um padrão formal de processo.

Informo que o convite para as entrevistas foi providenciado pelo meu orientador, Professor Dr. Enzo Bello, o que facilitou o acesso aos entrevistados. Ele convidou os cinco últimos coordenadores da CAPES na área do Direito, incluindo o atual, contemplando, assim, as gestões do período de 2010 a 2020.

As entrevistas foram concedidas em data e hora marcadas, a depender da agenda e disponibilidade do entrevistado. Por serem elas do tipo semiestruturadas, alguns questionários do roteiro puderam ou não ser atendidos, conforme as respostas elaboradas. O

procedimento foi realizado por instrumento áudio-visual, com auxílio de um aplicativo gratuito e disponível pela *internet*, conhecido pelo nome de *Skype*.

A entrevista com o atual coordenador da área do Direito da CAPES (2018-2022), Otávio Luiz Rodrigues Júnior, professor de Direito Civil da Universidade de São Paulo (USP) não ocorreu, apesar das tentativas realizadas, devido a sua apertada agenda.

Dos quatro outros convidados, todos foram entrevistados, mas somente 01 (um) não acompanhou o questionário pelo *software* e forneceu as respostas apenas por áudio, encaminhado pelo *WhatsApp* - outro aplicativo de comunicação. Quem procedeu com a entrega do material no formato de áudio foi a professora da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Cláudia Rosane Roesler, doutora em Direito pela Universidade de São Paulo (2002) e pós-doutora em Filosofia do Direito pela Universidade de Alicante, Espanha (2006). Roesler também foi coordenadora da CAPES, na área do Direito, no biênio 2014-2015.

Os demais entrevistados são: Gilberto Bercovici, professor titular de Direito Econômico e Economia Política da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), doutor em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo (2001) e coordenador da CAPES na área do Direito, no triênio 2008-2010;

O professor Gustavo Ferreira Santos, doutor em Direito (2002) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e também professor da Universidade Católica de Pernambuco, desde 1999, coordenador adjunto da área de Direito na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – de 2008 a 2010), coordenador adjunto para Mestrado Profissional da área de Direito de 2014 a 2016 e coordenador da área de Direito de 2016 a 2018;

O professor Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, coordenador da área de Direito na CAPES de 2011 a 2014, professor Titular da Universidade de Fortaleza (Unifor), com doutorado em Direito pela *Johann Wolfgang Goethe-Universität*, Frankfurt, na Alemanha (1998) e pós-doutorado pela mesma universidade (2004).

As entrevistas foram concedidas no período entre 30 de abril e 14 de outubro de 2019. Os áudios foram por mim transcritos na íntegra (vide apêndice E) e todos os entrevistados responderam às perguntas formuladas de maneira livre e espontânea, além de se colocarem à disposição para eventuais perguntas complementares que, até o término dessa dissertação, não foram realizadas.

## 1.2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA METODOLOGIA APLICADA

Indicados a metodologia e os procedimentos de investigação, faço uma análise reflexiva quanto aos meios utilizados, tanto no plano geral, quanto em planos mais detalhados.

Em aspectos gerais, minha opção pela teoria crítica é vantajosa, visto que me permite algumas liberdades textuais, como redigir o trabalho em primeira pessoa, o que faz da pesquisa algo particular ou com certas impressões pessoais; destaca as observações do sujeito sobre o objeto; promove rupturas quanto aos padrões de organização e outras formalidades.

Do mesmo modo, essa metodologia consiste em, a todo o tempo, fazer críticas do que está implementado e provoca mudanças de forma constante, tornando essa dissertação um trabalho vivo, em permanente construção. Os dados podem ser refeitos, alterados, comparados a qualquer tempo e espaço. Assim, em um plano generalista, a metodologia indicada não fica restrita a uma produção acadêmica acabada, estanque e uniforme. Diferentes sujeitos poderão interpretá-la de vários ângulos, em diferentes visões, seja no aspecto econômico, seja no político, pedagógico, social, cultural; enfim, de acordo com suas experiências, seu conhecimento e opiniões.

Os dados por mim levantados e, posteriormente, submetidos aos meus critérios investigativos, também podem ser utilizados sob outros critérios, com novas e outras classificações, separados, contados e reagrupados por diversas maneiras. Eis a vantagem do modelo crítico-empírico que pode ser avaliado e reavaliado sob inúmeros aspectos. Em termos gerais, a vantagem metodológica é o dinamismo que ela proporciona.

Ao aprofundar os critérios investigativos, com a busca pelas fontes em três grandes grupos - através dos currículos dos docentes, das indicações bibliográficas das disciplinas obrigatórias dos PPGDs representativos e dos trabalhos de conclusão dos discentes nos cursos de mestrado e doutorado - foram agregados elementos positivos para a elaboração da dissertação em alguns pontos.

Um deles posso entender quanto à viabilidade da pesquisa documental realizada, pois os currículos dos professores, a bibliografia dos cursos e os trabalhos concluídos pelos estudantes estão todos disponíveis na *internet*. Da mesma forma que eu obtive o material básico para as análises, este material também se encontra disponível para qualquer pessoa, seja ela da área jurídica ou não. Certamente é uma vantagem desse procedimento investigativo serem os dados acessíveis para todos os interessados. Ademais, os documentos foram extraídos das páginas oficiais das instituições de ensino ou das plataformas

disponibilizadas pelo governo federal, o que sustenta a credibilidade das informações, ainda que, em certos casos, a base de dados possa estar desatualizada ou incompleta. Outra vantagem foi a possibilidade de obter esses dados em consultas virtuais, sem que eles me despendesse de grandes recursos econômicos. Bastou-me realizar a atividade por computador e com acesso à *internet*.

Da mesma maneira, a coleta de dados pelas buscas por palavras-chave, procedimento que se torna prático e mais rápido com a tecnologia e disponibilidade dos documentos via ferramentas virtuais. Realizar tal tarefa de uma outra forma, como por meio de documentos físicos, demandaria enorme quantidade de tempo. Isso sem mencionar que documentos físicos, se não arquivados corretamente, podem se perder ou deteriorar, o que comprometeria resultados finais.

Uma ou outra vez foi necessário meu deslocamento para alguma das faculdades indicadas. Logo, a proximidade com as instituições referenciadas também me foi vantajoso para a realização da pesquisa de campo, porém de maneira mais complementar.

Quanto às entrevistas, a vantagem que reconheço não seria apenas de acrescentar o tema estudado, trazendo outras informações para além dos dados pesquisados, mas sim, no sentido de cumprir um papel maior, que seria ouvir e trazer ao trabalho o discurso daqueles que estão envolvidos com a matéria, importando, inclusive, contradições. Pessoas que há anos são profissionais da educação superior, estão inseridas na área do Direito e também desenvolvem atividades no campo político do sistema educativo.

No entanto, a pesquisa empírica pela técnica mista (quantitativa e qualitativa), por meio de verificação documental e entrevistas semiestruturadas possui algumas limitações e desvantagens. A técnica mista demanda, sobretudo, considerável tempo. Para levantar os dados desta pesquisa em suas três indicadas dimensões, foi necessário mais de um ano. Foram necessários quase os dois anos inteiros do curso de mestrado só para a coleta de dados, que são a base do trabalho empírico (vide apêndices A, B e C). Portanto, a técnica quantitativa requer demasiado tempo, demonstrando sua desvantagem.

Além disso, o resultado desses dados quantitativos correlacionam à pesquisa qualitativa, incidindo uma correspondência complexa que pretende articular resultados de diferentes naturezas. Um trabalho misto demanda maior complexidade e pode ser uma desvantagem, pois é capaz de deixar lacunas, tornar pouco explicado certos tópicos abordados, desviar o objeto, fazer aferições contraditórias ou até mesmo incidir em resultados incompreensíveis. Apesar dessa possibilidade, para mim, essa desvantagem não chega a desmerecer a dissertação, visto que este trabalho não pretende esgotar o tema, nem apresentar

soluções. A intenção é fomentar o debate sobre a origem das fontes no ensino superior e nos cursos de Pós-Graduações em Direito.

A pesquisa documental também possui seus limites e desvantagens nesta dissertação, uma vez que os dados foram obtidos por critérios de busca por palavras-chave contidas nos documentos. Ou seja, eles exprimem dados que não alcançam o conteúdo dos documentos. Como havia afirmado, eu não teria tempo suficiente para ler e inferir juízo de valor para cada trabalho constante no currículo *Lattes* de todos os professores, averiguar o teor de cada fonte bibliográfica indicada pelos PPGDs, muito menos avaliar a substância de todos os trabalhos de conclusão de curso dos discentes de mestrado e doutorado. Então há limites na pesquisa documental, principalmente, quanto ao conteúdo das fontes indicadas.

Aquilo que seria uma desvantagem para a pesquisa documental é vantajoso na entrevista semiestruturada. Nesta última, eu pude tratar o tema em seu conteúdo, por meio dos discursos dos sujeitos e não apenas dar algum significado a um conjunto de números. Assim é possível migrar de uma zona de análise mais objetiva, para uma subjetiva e vice-versa. Com a entrevista semiestruturada, a falta de uma ficha de questionário com alternativas para respostas também me permitiu uma melhor comunicação com o entrevistado, deixando-o mais a vontade para tratar o assunto. Da mesma forma pude conduzir novas perguntas a partir de ideias ou ponderações feitas pelo informante, sendo uma atividade mais flexível.

No entanto, me deparei com outros limites e desvantagens que não se encontram em investigações documentais, que seria a falta de tempo do informante. Esse fator não é irrelevante, pois foi justamente por causa da apertada agenda do entrevistado, professor Otávio Luiz Rodrigues Júnior, atual coordenador da área do Direito da CAPES, que a entrevista não foi realizada.

Outros pontos negativos posso atribuir às entrevistas, como a retenção de importantes informações pelos entrevistados, caso estivessem inseguros com a condução das entrevistas ou se, de modo mais protetivo, tivessem guardado respostas mais contundentes ou reveladoras, em razão da identificação e/ou anonimato. São circunstâncias mais subjetivas do informante, porém perceptíveis em alguns casos, tal como, o modo de falar, a troca dos olhares entre os comunicadores, os gestos e outros comportamentos, ou seja, fatores que se manifestam quando o entrevistador e o entrevistado estão em contato direto.

Certamente, alguns desses momentos posso não ter percebido. Esse elemento subjetivo ou das razões íntimas do informante são desvantagens esperadas em pesquisas realizadas por entrevistas, porém elas se tornam ainda mais complexas uma vez que o papel do entrevistador passa a ter um fardo maior, que seria o de saber conduzir esse processo.

Como esta dissertação é o meu primeiro trabalho nessa metodologia de entrevistas, então é evidente que o procedimento adotado não será os dos melhores pontos dessa atividade de pesquisa.

Conheço não só alguns limites dos métodos adotados mas, sobretudo, os meus limites como sujeito e pesquisador, logo, encaro a atividade como um pesquisador iniciante e não como um *expert*.

Para melhor revelar as vantagens, limites e/ou desvantagens da metodologia por mim aplicada, apresento a tabela abaixo e, desta forma, creio que ficarão mais esclarecidos:

Tabela 1 - Vantagens, limites e desvantagens da metodologia

	<b>Vantagens</b>	<b>Limites/Desvantagens</b>
<b>Pesquisa mista (quantitativa/qualitativa)</b>	-Complementariedade/integração; -Ajuda a introduzir os dados qualitativos num estudo quantitativo ou vice-versa; -Metodologias de natureza diferente em que ambas mantêm as suas qualidades intrínsecas;	-Complexidade para aplicar ambas as técnicas; -Articular resultados de diferentes naturezas; -Demanda tempo; -Grande quantidade de dados;
<b>Documental</b>	-Fonte estável e rica; -Repetição de consultas; -Baixo custo; -Histórica; -Sem constrangimento de sujeitos;	-Demanda tempo; -Falta de subjetividade ou conteúdo; -Falta de representatividade (amostras); -Falta de padrão; -Complexidade de codificação;
<b>Entrevista semiestruturada</b>	-Direcionamento para o tema; -Flexibilidade e ajuste às perguntas e respostas; -Escolha de melhores amostras da população; -Elasticidade e aprofundamento de determinados temas; -Interação entre sujeitos (entrevistador e entrevistado); -Espontaneidade de respostas, o que pode agregar maior valor ao trabalho;	-Requer habilidade do entrevistador; -Demanda disponibilidade e tempo do entrevistador/entrevistado; -Pode haver insegurança ou retenção de informações pelo entrevistado; -Depende de fatores externos, como estado de atenção, lugar da entrevista, meio ou ferramentas utilizadas. A confiança e o bem-estar do entrevistado também influenciam nas respostas.

Fonte: Elaboração própria, com base nos ensinamentos dos professores Antônio Carlos Gil (2002), Egon Guba e Yvonna Lincoln (1981), Uwe Flick (2009) e Arilda Schmidt Godoy (1995).

Feitas estas considerações, minha maior preocupação no decorrer dessa dissertação não é de estar na posição de um rigoroso cientista, visto que o pragmatismo, a formalidade e o conservadorismo técnico são artifícios instrumentais do cientificismo eurocêntrico questionados.



Faço a dissertação, provavelmente, com alguns equívocos técnicos, porém consciente do caminho da aprendizagem e aberto a novas estruturas, que podem ser ou não ressignificantes. Observar, experimentar, desenvolver e questionar o tema da pesquisa, para mim, tem uma importância maior do que o próprio procedimento técnico realizado, ainda que os resultados possam ser criticados. Valho-me dos ensinamentos de Pedro Demo (2000):

A pesquisa é vista como um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando com a elaboração própria e com a capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude de “aprender a aprender”, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório (Demo, 2000, p.128)

Apesar das eventuais discordâncias que possam surgir, o determinante é debater sobre o assunto do ensino superior e das Pós-Graduações em Direito no Brasil, atuar como um sujeito engajado diante das causas relevantes e, mesmo com pouca contribuição, realizar um trabalho acadêmico baseado em questões concretas e sociais.

### **1.3 CONCLUSÕES PARCIAIS**

Neste capítulo eu trouxe os instrumentos da pesquisa realizada com as técnicas investigativas e as ferramentas de confecção do trabalho acadêmico. Ressalto a importância da metodologia bem como da orientação epistemológica calcadas na teoria crítica, porém sem afastar por completo a teoria tradicional. Logo, conjugando-as, para que possamos perceber a diversidade das fontes de origem e do saber, em especial, da produção científica sobre o contexto latino-americano, sendo esta uma forma de buscar um equilíbrio entre as fontes de conhecimento nos Programas de Pós-Graduações em Direito no estado do Rio de Janeiro (PPGDs).

Debruçar sobre a origem das fontes significa analisar a pluralidade de ideias e denunciar a importância da diversidade das fontes na produção científica. No caso, restringi o tema às fontes de origem latino-americana. A separação e classificação das fontes brasileiras das demais produções da América Latina é realizada por mero critério formal, para interesses pedagógicos e/ou verificações comparativas, visto que o Brasil é um país latino-americano.

No capítulo, também indiquei todo o processo de coleta de dados, sobretudo, quanto ao levantamento das fontes indicadas nos currículos dos docentes que lecionam em cada PPGDs eleitos, o processo de separação e contagem das fontes indicadas na bibliografia das disciplinas obrigatórias dos cursos de mestrado e do doutorado em Direito, assim como as técnicas utilizadas para a classificação das teses e dissertações concluídas pelos estudantes.

Todo esse procedimento investigativo culminou no resultado apresentado nos apêndices A, B e C, que integram essa dissertação, além do roteiro das entrevistas semiestruturadas e seu inteiro teor, constantes nos apêndices D e E.

Cada procedimento realizado guarda suas vantagens e desvantagens, pois nenhuma técnica de investigação retrata uma suficiente e irrefutável pesquisa. Compreendo que existam algumas falhas técnicas, em razão dos limites esperados para a pesquisa qualitativa e os instrumentos por mim empregados. Da mesma maneira, alerto quanto aos meus limites como sujeito-pesquisador iniciante, o que pode resultar num trabalho complexo, com múltiplas informações e tomada por variados caminhos que posso não ter optado, esquecido, abandonado ou sequer percebido.

No entanto, tais possíveis inconsistências, incoerências ou incompatibilidades de informações não encerram o debate. Pelo contrário, resignifica resultados, demanda outras pesquisas detalhadas acerca de certos tópicos abordados e requer outros planejamentos e investigações. Certamente, desdobramentos que enaltecem a continuidade desta pesquisa para outros momentos.

Encerradas essas pequenas considerações, passo ao próximo capítulo, que refletirá o resultado de toda essa base de dados, bem como apresentará, de forma mais detalhada, a conjuntura institucional de cada PPGD representado.

## **2. OS DADOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO (PPGDs) DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2010 - 2020)**

Neste capítulo apresento os dados coletados dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) das instituições de representação: Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Estácio de Sá (UNESA); Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Universidade Veiga de Almeida (UVA); Universidade Cândido Mendes (UCAM); e Fundação Getúlio Vargas (FGV/Rio).

Foram contempladas universidades públicas e privadas que possuem os programas de mestrado e doutorado, concomitantemente ou apenas um deles, no formato presencial, acadêmico e em sentido estrito, em pleno funcionamento no ano de 2019 (época da elaboração desta dissertação). Por exclusão, não estão aqui compreendidos os mestrados profissionais, cursos de Pós-Graduações em Direito à distância, tampouco doutorados nessas outras modalidades. Por isso o número restrito de PPGDs como objeto de pesquisa.

Ademais, faço recordar que o recorte temporal do objeto possui início no ano de 2010 e se encerra no ano de 2020, quando da conclusão e apresentação da dissertação. Assim, trago um panorama dos últimos dez anos da produção acadêmica nos cursos de Pós-Graduações em Direito do estado do Rio de Janeiro, respeitando as três dimensões do procedimento metodológico, que abarca a produção acadêmica dos docentes nas faculdades de Direito representadas: (a) por meio do currículo *Lattes* de cada professor integrante do PPGD; (b) fontes bibliográficas indicadas pelas disciplinas obrigatórias do respectivo PPGD e; (c) as teses e dissertações produzidas pelos discentes de cada Pós-Graduações.

### **2.1 SOBRE OS PPGDs REPRESENTADOS**

Antes que eu apresente os gráficos, índices e demais dados comparativos referentes aos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) das faculdades do estado do Rio de Janeiro, considero melhor conhecê-los, haja vista que cada um deles guarda suas particularidades e isso acarreta diferenças entre os cursos na forma traduzida por números.

Início pelo PPGDC/UFF, que diz respeito ao Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense<sup>11</sup>. Conforme a nomenclatura do curso, ele é especializado em Direito Constitucional e possui duas linhas de pesquisa no mestrado, a quem devo as informações abaixo, oriundas do *site* oficial da instituição pela *internet*.<sup>12</sup>

Uma delas é mais tradicional, voltada às “Instituições Políticas, Administração Pública e Jurisdição Constitucional”, cujo objetivo principal é investigar os Estados modernos, em especial, o Estado brasileiro. Seu foco são os ramos do Direito que estruturam a formação do Estado, como o Direito Financeiro e Tributário, o Direito Penal e o Administrativo, bem como a jurisdição constitucional que os norteiam.

A outra linha de pesquisa é a da “Teoria e História do Direito Constitucional e Direito Constitucional Internacional e Comparado”. Nela, o objetivo é produzir conhecimento em diferentes processos históricos da Constituição, valendo-se das estruturas, dos princípios e das normas, de modo a desenvolver o conteúdo teórico com processos políticos, sociais e históricos. Nesta linha, ao meu ver, o PPGDC/UFF consegue aliar o Direito tradicional, imbuído pelos seus conceitos teóricos, dogmáticos e normativos, com outros aspectos também relevantes do cenário social. Assim, entre a teoria e a história, tal qual a sua vertente internacional e comparada, a linha de pesquisa se reveste de caráter interdisciplinar e crítico.

Ao promover essa costura, o pensamento jurídico se aproxima do político, das questões sociais, dos problemas locais, regionais e internacionais que regulam o país e o mundo. Por esse trilha, não só o programa permite a publicação de conteúdos críticos e multidisciplinares, mas alcança a produção dos docentes e impacta nas dissertações dos discentes. Exemplo desse conteúdo diversificado é visualizado nas edições de seu periódico acadêmico, a Revista Culturas Jurídicas (RCJ)<sup>13</sup>, com artigos, entrevistas, teses e demais produções em âmbito antropológico, sociológico, filosófico e toda uma gama de

---

<sup>11</sup> Além do PPGDC/UFF, a universidade possui outros dois programas de Pós-Graduações em Direito: o mestrado profissional em Justiça Administrativa (PPGJA/UFF) e o doutorado em Direitos, Instituições e Negócios (PPGDIN/UFF). Ambos os programas foram descartados desta pesquisa, em razão de o primeiro corresponder a um mestrado profissional e, o segundo, por ainda não possuir reconhecimento da CAPES/MEC, embora esteja autorizado. Ademais há, na universidade, o Programa de Pós-Graduações em Sociologia e Direito (PPGSD/UFF) que comporta o mestrado acadêmico e o doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais. Contudo, por serem programas instituídos pela Faculdade de Sociologia, foi também descartado do objeto da pesquisa, o qual engloba apenas os programas vigentes nas Faculdades de Direito.

<sup>12</sup> Para mais informações, vide: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL - UFF. **Linhas de Pesquisa**. Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 03 mar. 2020. Na página virtual é possível obter documentos e normas, como a autorização e criação do curso, atas de reuniões, portarias, regimento interno, resoluções e editais.

<sup>13</sup> A revista possui avaliação *qualis* A2 pela CAPES (julho/2019). Vide: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL - UFF. Revista Culturas Jurídicas. **A Revista**. Disponível em: <http://www.culturasjuridicas.uff.br/index.php/rcj/pages/view/a-revista>. Acesso em 03 mar. 2020.

conhecimentos imbricados ao Direito. A revista é editada por uma equipe formada pelo Professor Dr. Enzo Bello, um dos professores do Programa, com o auxílio de mestrands. A existência da revista promove a pesquisa, a leitura, os debates e discussões na área, além de permitir aos estudantes bacharéis o futuro interesse na Pós-Graduações.

Os docentes vinculados ao Programa devem publicar trabalhos nesse viés interdisciplinar, pois um dos objetivos específicos do PPGDC/UFF aponta que a atividade docente está "pautada pela perspectiva da transversalidade, isto é, pelo tratamento vinculativo entre a dogmática e teoria".

Logo, apesar de o PPGDC/UFF ser um Programa recente, com início das atividades no ano de 2011, em pouco tempo apresenta publicações neste contorno histórico, crítico, interdisciplinar e de Direito comparado. Com reduzidos docentes em seu Programa e 16 (dezesesseis) professores atualmente, impressiona a quantidade e qualidade das publicações na perspectiva da transversalidade. É o que ocorre com os trabalhos associados ao Constitucionalismo Latino-americano.

Desse corpo docente afirmo que, ao menos, 03 (três) deles trabalham nessa ótica. São eles: o Professor Dr. Enzo Bello, que foi coordenador do PPGDC/UFF (2014-2016), atual editor-chefe da Revista Culturas Jurídicas e cuja cátedra envolve disciplinas como metodologia da pesquisa, Direito à cidade, cidadania e Direitos humanos; o Professor Dr. Eduardo Manuel Val, com lições sobre pensamento político e jurídico na América Latina, debates entorno do Sistema Interamericano de Direitos Humanos; e, ainda, o Professor Dr. Gladstone Leonel da Silva Júnior, o qual ministra aulas sobre o novo Constitucionalismo Latino-americano, a exemplo da Bolívia, bem como, sobre o Direito achado na rua e o Direito da agroecologia e os Direitos humanos.

No que diz respeito aos discentes, o Programa fluminense não descarta a recepção plural de s, com o respeito às suas diversidades. Em exemplos, o PPGDC/UFF publica editais do processo seletivo para turmas do mestrado com reservas de vagas para deficientes, negros, pardos e indígenas. Também se faz presente um curso de pré e pós-vestibular gratuito, Doutor Luiz Gama<sup>14</sup>, uma iniciativa do Direito Coletivo Popular da UFF - grupo formado por docentes e discentes da universidade, que tem por objetivo atender jovens de baixa renda e estudantes oriundos das escolas públicas da região.

---

<sup>14</sup> Para conhecer melhor, indico a leitura da dissertação de mestrado defendida e aprovada em grau máximo no ano de 2019. Vide: ALVES, Greyce Danielle Barbosa. **Descolonizando a Academia**: o fomento à representatividade feminina, negra e periférica pela educação popular - um estudo de caso sobre a experiência do PPGDC/UFF e o Pré-Pós Dr. Luiz Gama / Greyce Danielle Alves Barbosa; Gladstone Leonel Da Silva Junior, orientador; Enzo Bello, coorientador. Niterói, 2019. 237 f.

Por todos esses aspectos de incentivo à docência pautada na transversalidade, na preocupação quanto aos assuntos políticos, jurídicos, históricos e sociais, o PPGDC/UFF se destaca, na minha opinião, quanto à abordagem multidisciplinar, tanto institucional quanto no papel dos professores. Para mim, sem dúvida, isto repercute no número das dissertações produzidas pelos discentes no contexto latino-americano, dotadas de caráter crítico e orientadas pelo pensamento decolonial.

Há, inclusive, um esforço maior desses docentes para tentar interligar tais conteúdos transversais entre a Pós-Graduações e a Graduação em Direito, por meio de seminários, extensão, estágios e outras atividades pedagógicas ativas. Aliás, extraio o seguinte trecho inserido no *site* do PPGDC/UFF<sup>15</sup>:

[...] se estrutura para formar professores e pesquisadores com perfil acadêmico diferenciado, aptos a produzir conhecimento qualificado na área, englobando uma visão crítica, teórica e empiricamente contextualizada [...] confere ao pesquisador o instrumental necessário para aprofundar a compreensão das características e tendências futuras das instituições jurídico-políticas estatais e supra-estatais, permitindo-lhe propor diagnósticos, prognósticos e modificações substanciais.[...] Uma consequência mediata é a formação de quadros para o Estado brasileiro e os organismos internacionais, permitindo o retorno do Direito como núcleo formativo de profissionais qualificados para a gestão pública e a produção de projetos políticos para o país ou para as relações internacionais.

Ultrapassadas as considerações acerca do Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Federal Fluminense, cujo curso obteve nota 4 na última avaliação da CAPES<sup>16</sup>, continuo a discorrer sobre os demais PPGDs das universidades citadas. Porém, neste decurso, abordo a temática com menores detalhes, pois minha experiência como pesquisador e mestrando está mais vinculada à UFF do que às outras instituições de ensino ora representadas.

---

<sup>15</sup> Quando escrevi esse texto da dissertação, tal objetivo do programa estava inserido no *site* institucional. Todavia, quando da revisão do trabalho, esses dizeres foram modificados, por conta da mudança da coordenação de curso ou, talvez, por razões mais profundas, pela troca da gestão do governo federal. Na minha visão, houve uma redução de impacto desse trecho que destaca a produção acadêmica preocupada com a visão crítica e as pesquisas latino-americanas.

<sup>16</sup> A avaliação dos cursos de Pós-Graduações são quadrienais. A última avaliação corresponde à quadrienal de 2017. Cursos com notas igual ou inferiores a 3 sofrem sanções, como a suspensão do programa e cortes orçamentários. No primeiro semestre de 2019, o governo federal articulou mudanças sobre o critério de avaliações dos cursos de Pós-Graduações em todo país, tal como o repasse de verbas. O impacto atingiu várias universidades públicas em todo o país, incluindo a Federal Fluminense que, no site do PPGDC/UFF assim expediu o seguinte comunicado: "Informamos, em conformidade com o Ofício Circular nº 6/2019-CGSI/DPB/CAPES, que 'a CAPES decidiu suspender, a partir de setembro de 2019, o cadastramento de novos bolsistas e a alteração de vigência das bolsas e taxas escolares atualmente utilizadas'. A referida decisão se estende aos atuais discentes do PPGDC e aos futuros ingressantes". Vide: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL – UFF. **Comunicado referente a bolsas CAPES DS**. Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/comunicado-referente-a-bolsas-capes-ds/>. Acesso em 03 mar. 2020.

Por ser um bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), retomo as cogitações atribuídas a ela. No caso, o Programa de Pós-Graduações em Direito da UFRJ (PPGD/UFRJ) abarca os cursos de mestrado e doutorado, reativados após suspensão das suas atividades desde a década de 1990. Segundo a página oficial do programa na *internet*<sup>17</sup>, a suspensão fora realizada "diante do enfraquecimento acadêmico decorrente da conjectura político-educacional do país na ocasião".

No ano de 2008 foi instituído o mestrado, com início das atividades em 2009 e somente em 2015 foi implantado o doutorado, fruto do desempenho das duas linhas de pesquisa iniciais, cujos enfoques eram Direitos Humanos, Cinema, Arte e Desenhos Institucionais.

Atualmente o PPGD/UFRJ oferece também o Estágio de Pós-Doutorado e conta com grupos de pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), destacando-se o Observatório da Justiça Brasileira (OJB/UFRJ), o Laboratório de Direitos Humanos (LADIH), o Laboratório de Estudo e Análises do Comportamento das Instituições (LETACI), dentre outros.

Diferente do PPGDC/UFF, o programa de Pós-Graduações da UFRJ é mais antigo. A Faculdade Nacional de Direito (FND) é fruto da fusão, em 1920, de duas Faculdades não estatais: a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito. Assimilo, por isso, o seu maior número de docentes, se comparado à Federal Fluminense: são, ao todo, 21 (vinte e um) professores credenciados.

O PPGD/UFRJ possui três linhas de pesquisa: "Sociedade, Direitos Humanos e Arte", "Teorias da decisão e da interpretação e Justiça" e, ainda, "Democracia, Instituições e Desenhos Institucionais".

Nenhuma delas está concentradas numa proposta comparada de Direito Internacional, tampouco no contexto latino-americano, ou que possa envolver o pensamento descolonial, salvo raros casos. O Programa também inclui um periódico: "Teoria Jurídica Contemporânea"<sup>18</sup>, uma revista publicada duas vezes por ano, exclusivamente em formato

---

<sup>17</sup> Vide: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade Nacional de Direito. Programa de Pós-Graduações em Direito. **Histórico**. Disponível em: <http://ppgd.Direito.ufrj.br/index.php/pt-br/curso/historico-new>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>18</sup> Vide: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Teoria Jurídica Contemporânea**: periódico do Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur>. Acesso em 03 mar. 2020. Esclareço que na página virtual do programa há um link para outro periódico: a "Revista Estudos Institucionais" (REI). Porém esta revista não está vinculada ao PPGD/UFRJ. Trata-se de uma publicação quadrienal da Faculdade Nacional de Direito. Seu foco consiste em divulgar trabalhos acadêmicos com "ênfase no papel que as instituições efetivamente desempenham ou deveriam desempenhar para o funcionamento harmonioso do sistema jurídico". A revista foi avaliada com *qualis* B1 pela CAPES.

digital, cujos editores responsáveis são os docentes do PPGD/UFRJ: Sayonara Grillo Coutinho, Leonardo da Silva e Rodrigo de Lacerda Carelli. A linha editorial desdobra-se em temáticas como “Sociedade, Direitos Humanos e Arte”, “Teorias da Decisão, Argumentação e Justiça” e “Democracia, Instituições e Desenhos Institucionais”. O *site* da revista não informa, mas em consulta à plataforma CAPES/Sucupira, a última avaliação atribuiu ao periódico a classificação *qualis C*.

Um outro curso *stricto sensu* antigo é o Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade do estado do Rio de Janeiro (PPGD/UERJ)<sup>19</sup>. Instituído em 1991, o curso chegou a obter avaliação com conceito 6 (seis) pela CAPES no ano de 2010, conquistando a maior nota atribuída a um Programa de Pós-Graduações em Direito no estado do Rio de Janeiro.

O Programa se destaca não apenas pelo seu conceito, mas pelo número de periódicos. São, ao todo, 14 (quatorze)<sup>20</sup>: a “Civilistica”, uma revista de Direito Civil (*qualis A3*); a “Revista Brasileira de Direito Civil” (*qualis A1*); a “Revista de Direito Cosmopolita”, que tem como foco o Direito Internacional Público e Privado (*qualis C*); a “Revista de Direito da Cidade” (*qualis A1*); a “Revista Eletrônica de Direito Penal” (*qualis C*); a “Revista Eletrônica de Direito Processual” (*qualis B1*); a “Panorama of Brazilian Law”, que publica artigos, resenhas de livros e ensaios relacionados ao Direito Brasileiro, disponíveis em línguas estrangeiras (interdisciplinar: *qualis B3*; Ciências Políticas e Relações Internacionais: *qualis B3*; Direito: *qualis C*); a “Revista da Faculdade de Direito da UERJ”, que tem por finalidade a divulgação de trabalhos científicos realizados por professores, pesquisadores, estudantes de Pós-Graduações de instituições de ensino de todo país que possuem os títulos de Mestre, Doutorando, Doutor ou Pós-Doutor (*qualis B1*); a Revista de Finanças Públicas, Tributação e Desenvolvimento (*qualis B5*); a Quaestio Iuris, destinada ao campo interdisciplinar como Teoria do Direito, Filosofia do Direito, Sociologia do Direito, Dogmática Jurídica, Ensino do Direito e História do Direito (*qualis A2*); a Revista Contexto Jurídico, cuja meta é fomentar e incentivar a produção acadêmica na Graduação (sem informação sobre a avaliação *qualis* pela CAPES); a Intratextos, com a finalidade de publicar textos em português das Ciências Sociais e das diferentes áreas e campos que com elas dialoguem (*qualis C*); e a Revista Brasileira de

---

<sup>19</sup> Vide: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **História do Direito da UERJ**. Disponível em: <http://www.ppgduerj.com/historia.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>20</sup> Dentre as faculdades de Direito de todo o país, a da UERJ é a que possui mais revistas com a nota “A” pela CAPES. Para acessar cada revista: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Revistas**. Disponível em: <http://www.ppgduerj.com/noticias.html>. Acesso em 03 mar. 2020.



Direito do Petróleo, Gás e Energiavinculada ao Centro de Estudos Avançados e Pesquisas em Direito do Petróleo (CEDPETRO) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à linha de pesquisa em Direito Internacional do PPGD/UERJ (sem informação da avaliação qualis pela CAPES).

Deixei para o final a revista “Direito e Práxis”, pois, dentre todas, foi aquela que mais me despertou atenção, visto que seu foco é a difusão de trabalhos acadêmicos voltados para as áreas de Teoria e Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e Filosofia Política, bem como para as pesquisas interdisciplinares fundadas em metodologias e abordagens de caráter crítico. Ou seja, um periódico que traduz proximidade ao objeto desta pesquisa. A revista possui a avaliação *qualis* A1 pela CAPES.

Retornando ao Programa de Pós-Graduações em Direito da UERJ, a CAPES atualmente lhe atribuiu o conceito 5 (cinco) na última avaliação. Igualmente, o Programa de Pós-Graduações da Pontifícia Universidade Católica do Rio (PPGD da PUC/Rio) e o Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGD/UFRJ).

As conquistas do PPGD/UERJ são notáveis e impressiona o número de docentes em seu curso: são 89 (oitenta e nove) professores; mais de cinco vezes o número de docentes do programa da UFF.

Assemelhado à UFRJ, as linhas de pesquisa da Pós-Graduações em Direito da UERJ não me parecem focar nas questões sobre a América Latina, pois apresentam duas áreas de concentração: “Pensamento Jurídico e Relações Sociais” e “Cidadania, Estado e Globalização”. Ambas as áreas de concentração estão subdivididas nos clássicos ramos do Direito Público e do Direito Privado, com as seguintes linhas de pesquisa: “Empresa e atividades econômicas”; “Teoria e Filosofia do Direito”; “Direito do Trabalho e Previdenciário”; “Direito da cidade”; e, por fim, “Direito Civil” - todas estas relacionadas à área de concentração “Pensamento Jurídico e Relações Sociais”. Quanto à segunda área de concentração, referente à “Cidadania, Estado e Globalização”, as linhas de pesquisa são: “Direito Internacional”; “Direito Processual”; “Direito Público”; “Direito Penal”; e, ainda, “Finanças Públicas, Tributação e Desenvolvimento”.

Logo, pressuponho que os cursos de mestrado e de doutorado no PPGD/UERJ estão mais atinentes aos problemas e soluções percorridos pelo modelo tradicional jurídico, em sua maioria, destinado aos padrões teóricos e normativistas. Evidentemente, por consequência, os trabalhos dos discentes serão escassos, se observados nos moldes da produção latino-americana.

Mas, para toda regra, existem exceções e, neste Programa, tive a experiência de me matricular em uma de suas disciplinas e cursá-la: “Epistemologia das Ciências Sociais”, matéria aberta ao mestrado e doutorado daquele Programa, ministrada pelo professor Ricardo Nery Falbo. Reconheço que, nesta disciplina, teoria e prática estão conjugadas, com lições metodológicas e epistemológicas diversas, em vistas à interdisciplinaridade, com uma orientação crítica e, por vezes, também decolonial.

Porém, como afirmado, trata-se de uma exceção no universo do PPGD/UERJ. Certamente, existem outros docentes e disciplinas que também tutelam essa transversalidade do Direito e que procuram a interdisciplinaridade com outras áreas do saber. No entanto, ao meu ver, não são ainda suficientes para inverter a produção científica no seu viés jurídico tradicional.

O Programa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio)<sup>21</sup> possui os cursos de mestrado e de doutorado mais antigos. O mestrado está em atividade desde o ano de 1972 e, o doutorado, desde 1999. Afora o tempo de existência dos cursos, o PPGD da PUC/Rio destaca seus objetivos à semelhança dos objetivos específicos do PPGD/UFF. Com isso, noto algumas semelhanças entre as duas instituições. Pela universidade católica, o Programa:

[...] visa, basicamente, a promover uma nova perspectiva metodológica e acadêmica que estimule a intervenção crítica sobre o saber jurídico e que permita tornar o conhecimento e a prática do Direito mais voltados para nossa realidade histórica, através da manutenção de um estreito vínculo entre ensino e pesquisa.[...] busca a preparação integrada do jurista com os demais cientistas sociais para o equacionamento dos problemas jurídicos da sociedade brasileira, desenvolvendo a capacidade crítica e criadora do aluno através do estudo interdisciplinar e articulado do fenômeno jurídico.

Dessa maneira, ambos os Programas se orientam pela pesquisa crítica, a fim de permitir modificações substanciais na área jurídica e social, sendo, portanto, voltados à realidade histórica e vinculados à teoria e prática. Dadas essas parecenças, não me quedo a surpreender por encostadas empirias eventualmente surgidas entre os programas da Federal Fluminense e da Católica do Rio.

O PPGD da PUC/Rio possui apenas uma área de concentração, intitulada “Teoria do Estado e Direito Constitucional”, com três linhas de pesquisa: “Direitos Humanos, Cidadania e Democracia”, “Teoria do Direito e Democracia Constitucional” e “Transformações Constitucionais e Pensamento Constitucional Contemporâneo”.

---

<sup>21</sup> Para mais detalhes, vide: PUC RIO. **Programa de Pós-Graduações em Direito**. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progjur.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

A primeira linha se identifica com o Programa da UFRJ, no que tange aos Direitos Humanos, enquanto as outras duas são mais abrangentes, aproximando-se de outros programas jurídicos.

Tal como na UERJ, também me matriculei e cursei uma disciplina no PPGDC da PUC/Rio. A matéria escolhida foi a ministrada pelo professor José Maria Gómez: a disciplina “Tópico Especial em Teoria Política”, aberta aos estudantes do mestrado e do doutorado. Dela pude aproveitar o estudo quanto à formação do Estado, seus diversos conceitos quando cotejados em diferentes períodos históricos. Isso muito me auxiliou para dilapidar os contornos do papel político do Estado no sistema de ensino e na sociedade como um todo. Por ora, não detalharei nada a respeito, com umas ou outras considerações que esboçarei durante esta dissertação.

Por outro ângulo, agora voltado aos periódicos, o Programa da PUC/Rio mantém a Revista “Direito, Estado e Sociedade” como a única vinculada ao PPGD, tal como ocorre com o PPGDC/UFF, que mantém apenas a publicação da “Revista Culturas Jurídicas”.

A revista do PPGD da PUC/Rio tem por preferência divulgar temas relacionados às suas linhas de pesquisa, com publicação semestral e de acesso aberto, disponibilizado inteiramente *online*. A revista é publicada desde o ano de 1991 e a classificação atual é A1, no *Qualis Periódicos* da CAPES.

Em relação ao quadro de docentes, percebo uma proximidade deste Programa com o PPGD/UFRJ. Ambos possuem, atualmente, o mesmo número de professores credenciados em seus programas: cada um com 21 (vinte e um) docentes. Nestes atributos é capaz de alguns dados serem equilibrados quando comparadas essas duas instituições, acarretando índices pouco distantes entre elas.

Ao lado da UFF, UERJ e UFRJ, encerro o quarteto das universidades públicas referenciadas com a UNIRIO. Esta possui em seu Programa de Pós-Graduações em Direito - PPGD/UNIRIO<sup>22</sup>, o curso do mestrado acadêmico voltado para a formação de pesquisadores críticos e, para tanto, reúne conhecimento teórico e empírico sobre as funções do Estado, seu ordenamento jurídico, sua atuação por meio das políticas públicas com a participação ativa e/ou passiva da sociedade em tais processos.

Assim, o PPGD/UNIRIO é constituído em torno de uma área de concentração: “Estado, Sociedade e Políticas Públicas”. Há nela, duas linhas de pesquisa sendo, a primeira “Estado, Constituição e Políticas Públicas” e, a segunda, “Direito, Políticas Públicas e

---

<sup>22</sup> Vide sua página oficial: UNIRIO. **PPGD-UNIRIO**: Programa de Pós-Graduações em Direito. Disponível em <http://www.unirio.br/ppgd/front-page>. Acesso em 03 mar. 2020.

Sustentabilidade”. Na primeira linha, o objetivo é estudar o papel dos poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) nas decisões sobre as políticas públicas, enquanto, na segunda, é estudar as políticas públicas definidas em lei e em fóruns internacionais dentro do contexto da sustentabilidade social, econômica, dos Direitos humanos e dos recursos ambientais.

Noto, portanto, que os objetivos do programa estão mais atrelados às instituições públicas e o desempenho em relação às políticas públicas adotadas pelos governos. Ou seja, uma maior preocupação com o papel institucional do Estado, de uma forma geral, bem como, as repercussões dos planos públicos em diversas esferas, sobretudo, a de âmbito ambiental e econômico. Mais uma vez, um programa que se amolda a uma visão econômica e prática sobre o meio ambiente e os recursos naturais, ocasionando um certo afastamento do enfoque decolonial em seus temas, embora afirme a interdisciplinariedade.

Todavia, minimiza esse efeito a atuação do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP)<sup>23</sup>, que tem como proposta analisar a formulação e a implementação de políticas públicas sob a atenção da organização da gestão, da sustentabilidade e do alcance aos grupos em condição de vulnerabilidade. Logo, o núcleo consiste em fortalecer a formação acadêmica dos estudantes, bem como auxiliar os entes públicos na implementação de políticas públicas voltadas aos grupos mais vulneráveis da sociedade.

O PPGD/UNIRIO<sup>24</sup> é como o PPGDC/UFF, um programa recente, com um quadro restrito de professores, apesar de todos possuírem, no mínimo, a titulação do doutorado. São 14 (quatorze) docentes - apenas dois a menos que o programa fluminense. Dessa forma, a produção acadêmica quantitativa desse programa não chegará a surpreender, diversamente do que ocorre com a UERJ, em razão do quadro numeroso de professores e de suas dezenas de revistas. O PPGD/UNIRIO, comparativamente, não possui nenhuma revista oficial pelo programa e, tal como o PPGDC/UFF, também não instituiu o doutorado.

Retomando às universidades privadas, após algumas ressalvas que fiz quanto ao PPGD da PUC/Rio, que apresenta características mais humanísticas, com objetivos de cunho sociais e plurais, os demais Programas me parecem ter enfoques tradicionais e mais pautados na pesquisa sobre as instituições públicas, sobre o papel do Estado, assim como em temas mais conservadores do estudo sobre o Direito, numa visão mais pragmática e normativista.

---

<sup>23</sup> Para mais, acesse: UNIRIO. **PPGD-UNIRIO: Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPP**. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgd/nucleo-de-estudos-em-politicas-publicas-nepp-1>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>24</sup> Conforme Ofício 018/2012/PROPG, de 4 de abril de 2012, enviado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduações e Pesquisa, o PPGD iniciou suas atividades letivas em março de 2012. O curso, atualmente, possui a avaliação 3 pela CAPES.

Quando os programas buscam critérios interdisciplinares, geralmente serão comunicados com a área econômica ou internacional, porém em visões mais (neo)liberais dos assuntos.

A Universidade Estácio de Sá possui esse viés com o PPGD/UNESA<sup>25</sup>, um Programa de Pós-Graduações em Direito que abrange tanto o mestrado quanto o doutorado acadêmicos. Na página oficial da instituição na *internet* é fácil constatar essa característica, pois revela o foco de atenção aos assuntos eminentemente jurídicos:

O Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Estácio de Sá, reconhecido pela Capes com conceito 5, tem como objetivos:

- incentivar a pesquisa jurídica, os estudos dogmáticos e interdisciplinares com outros saberes como base formativa do conhecimento jurídico crítico;
- formar pesquisadores em condições de compreender o sistema jurídico no seu entrelaçamento com a realidade circundante, especialmente com outros ramos do conhecimento;
- formar professores capazes de compreender e, assim, problematizar o fenômeno jurídico nas suas várias dimensões de modo a capacitá-los a buscar soluções para os desafios que se põem;
- preparar acadêmicos aptos a atuar em prol do avanço da pesquisa, do ensino no Brasil, oferecendo aportes no cenário mundial.

Observe que o termo "jurídico(a)" aparece diversas vezes, de modo a explicar o sentido do programa, bem como para destacar a sua finalidade.

O PPGD/UNESA possui apenas uma única área de concentração, no entanto bem abrangente: “Direito Público e Evolução Social”. Possui, ademais, uma área de concentração, a qual tem como matriz o Direito Constitucional, a Teoria da Constituição, a Teoria dos Direitos Fundamentais e a Filosofia do Direito. Ele integra duas linhas de pesquisa: “Acesso à Justiça e Efetividade do Processo” e “Direitos Fundamentais e Novos Direitos”.

Quanto ao corpo docente, o programa contém professores de outras instituições, inclusive de instituições públicas. Dos seus 22 (vinte e dois) professores, poucos são exclusivos e, no total, se assemelha ao quase mesmo quantitativo do PPGD da PUC/Rio e ao PPGD/UFRJ, ambos com 21 professores nos seus quadros. Assim, o quantitativo de produção acadêmica entre essas instituições podem se aproximar, embora o conteúdo possa ser significativamente diferente.

Conforme destaquei, o PPGD/UNESA caracteriza-se por ser um programa mais carregado às pautas jurídicas, às questões de análise de leis e aos casos práticos. Claro que iremos encontrar um ou outro trabalho acadêmico em outras vertentes, mas que se tornam

---

<sup>25</sup> Para maiores detalhes, vide: ESTÁCIO. **Mestrado e Doutorado:** Direito. Disponível em: <https://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/Direito/>. Acesso em 03 mar. 2020.

exceções no aspecto geral do programa, aos interesses de estudo dos seus docentes e, por consequência, dos trabalhos concluídos pelos discentes do mestrado e/ou do doutorado.

O mestrado da Estácio foi instituído em 1994<sup>26</sup>, com a primeira recomendação pela CAPES para o seu funcionamento no ano 2000<sup>27</sup>. O doutorado foi um pouco depois, com a criação e autorização para funcionamento no ano de 2006<sup>28</sup>. Ambos possuem conceito 5 pela CAPES e, segundo nota de alerta publicado em seu *site* oficial, o curso do mestrado em Direito, assim como o do doutorado são oferecidos apenas na cidade do Rio de Janeiro, na modalidade presencial.

A nota não esclarece os motivos, mas, implicitamente, deixa a entender que mestrados e doutorados poderiam ser cursos irregularmente ofertados em outras cidades ou regiões do Brasil, por meio de instituições de ensino parceiras da Estácio. Isso porque a universidade está presente em todos os estados membros da federação e a fiscalização de cursos se torna mais difícil de gerenciar.

A Estácio é a segunda maior empresa privada de ensino no país, com mais de 500 (quinhentos) mil estudantes matriculados na modalidade presencial e possui cerca de 90 (noventa) unidades espalhadas por todo o território brasileiro. Os números totais da Estácio são impressionantes, pois a instituição é um verdadeiro conglomerado do sistema educativo. Opera não apenas no ensino superior, mas também no ensino médio e nos cursos de formação técnica. Os números alcançados pela Estácio, em grande parte, são obtidos por conta do modelo EAD (ensino à distância).

Noto que esse desempenho extrapola a finalidade puramente educativa e transparece a roupagem capitalista sobre o ensino brasileiro. Só na modalidade à distância, com cursos de Pós-Graduações *Lato Sensu*, cursos de extensão e outras especializações, a Estácio concentra mais de 600 (seiscentos) polos de EAD. Atualmente a instituição agrega mais de 8 (oito) mil docentes, com 5 (cinco) mil empregados administrativos em 49 (quarenta e nove) faculdades credenciadas e 11 (onze) centros universitários<sup>29</sup>.

Com tanto quantitativo, a produção acadêmica realizada pela Estácio será significativa, embora o eixo de concentração do PPGD não esteja atrelado ao objeto latino-americano em questão. Logo, apesar da quantidade, por razões da sua tendência aos estudos

---

<sup>26</sup> Conforme Resolução 14/CONSUNI/1994, de 17 de novembro de 1994.

<sup>27</sup> Conforme o Ofício nº Ref. CAA/CTC/16/CAPES, de 13 de março de 2000 e Portaria MEC nº 966, de 11/07/2000.

<sup>28</sup> Conforme a Resolução 12/CONSUNI/AR/2006, de 22 de fevereiro de 2006, a Resolução 34/CONSUNI/2006, de 29 de março de 2006 e o Ofício nº 497-04/2006/CTC/CAPES, de 14 de julho de 2006.

<sup>29</sup> Sobre outros dados e história da Universidade Estácio, acesse: ESTÁCIO. **História:** sobre a Estácio. Disponível em: <https://portal.estacio.br/quem-somos/historia/>. Acesso em 03 mar. 2020.

mais pragmáticos e jurídicos, bem como pelo teor mercantilista, as pesquisas pouco se aproximam da temática dessa dissertação.

Para encerrar as linhas gerais quanto ao PPGD/UNESA, o programa possui apenas uma única revista, o que destoia das impressões passadas pela instituição. Esperava uma maior quantidade, já que a UERJ, por exemplo, destaca-se com 14 (quatorze) periódicos em seu programa. A revista do PPGD/UNESA se chama “Revista *Juris Poiesis*”, que é um periódico quadrimestral cujo objetivo é a publicação de artigos, ensaios e traduções inéditos, de pesquisadores nacionais e estrangeiros, resultantes de estudos científicos avançados inseridos nas linhas de pesquisa do programa. A revista recebe trabalhos em fluxo contínuo e está avaliada com o conceito *qualis* B1 pela CAPES.

O segundo curso de mestrado acadêmico na modalidade presencial e não localizado na cidade do Rio de Janeiro, tal como ocorre com o PPGDC/UFF é o Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Católica de Petrópolis (PPGD/UCP)<sup>30</sup>, situado na região serrana do estado.

A Universidade Católica de Petrópolis (UCP) foi fundada no ano de 1953 e o primeiro curso oferecido foi o de Direito, em 1954. Contudo, o Programa de Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Direito somente foi desenvolvido a partir de um projeto institucional mais recente, no ano de 2009, que culminou no reconhecimento e início de seu funcionamento em março de 2012<sup>31</sup>.

O PPGD/UCP possui uma única área de concentração em “Justiça, Processo e Direitos Humanos”, integrando duas linhas de pesquisa: a primeira, “Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos e, a segunda linha, “Processo e efetivação da Justiça e dos Direitos Humanos”. Os objetivos das duas linhas se completam, pois a primeira busca fornecer subsídios teóricos para a fundamentação da justiça e dos Direitos humanos, a partir de noções histórico-filosófica. Busca ainda, uma abordagem multidisciplinar dos Direitos humanos, unindo a pesquisa jurídica às extrajurídicas. Quanto à segunda linha de pesquisa, esta procura um debate aprofundado em torno da construção de meios justos para a materialização de Direitos e da justiça, assim estabelecendo exames sobre diversos procedimentos judiciais e

---

<sup>30</sup> Para saber mais: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS. **Mestrado em Direito**. Disponível em: <http://pos.ucp.br/index.php/aprese-mest-Direito>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>31</sup> Ofício GR nº 006/12, de 1º de março de 2012, com Port. MEC 1.203, de 26/9/2012, DOU 1/10/2012, seq. 1, p. 20 - Parecer CNE 124/2012. Dados obtidos pela Plataforma Sucupira: BRASIL. Plataforma Sucupira. **Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Católica de Petrópolis**: Dados básicos do Programa. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?jsessionid=20LJavAfp-TVAR8rcvSRaVX5.sucupira-215?popup=true&cd\\_programa=31019013002P3](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?jsessionid=20LJavAfp-TVAR8rcvSRaVX5.sucupira-215?popup=true&cd_programa=31019013002P3). Acesso em 03 mar. 2020.

administrativos, à luz das garantias constitucionais do processo, numa perspectiva de efetivação dos Direitos humanos.

Percebo então, que o programa carrega uma matriz nos Direitos humanos e visa conjugá-lo com outras áreas do conhecimento para além do mundo jurídico, em especial, com conhecimentos filosóficos e das ciências sociais. Tem como objetivo manter fortes relações com as demais ciências humanas, em um caráter multidisciplinar.

Todavia, o curso é recente, assim como o PPGDC/UFF e o PPGD/UNIRIO. Logo, em termos quantitativos da produção de pesquisa acadêmica, esses programas podem se equilibrar. Seus dados numéricos não serão tão distantes uns dos outros. Quanto ao conteúdo, o objetivo do programa parece se aproximar do enfoque dessa dissertação, pois busca a interdisciplinaridade, o pluralismo jurídico e o exame crítico da realidade social.

Com base nessas considerações, o PPGD/UCP também possui área de concentração mais semelhante ao PPGD/UFRJ e ao PPGD da PUC/Rio, em razão de algumas de suas linhas de pesquisa destinadas ao estudo sobre os Direitos humanos.

Em relação ao seu corpo docente, de todos os demais programas até este momento apreciados, vislumbro que o PPGD/UCP possui o menor número de professores, contando com 11 (onze) docentes. Entretanto, isso não significa uma baixa qualificação, haja vista que todos os professores do quadro possuem o título de doutorado e/ou pós-doutorado.

No que tange aos periódicos, o programa não possui revista vinculada ao curso. Também não encontrei criação e funcionamento de doutorado, da mesma forma que está ausente no PPGDC/UFF e no PPGD/UNIRIO. Por estes motivos da carência do curso do doutorado, ausência de periódicos e por ser um programa jovem, o PPGD/UCP pouco se destacará quando comparado com as demais instituições ora representadas, embora guarneça sua importância na região<sup>32</sup>.

Com mais destaque é o Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Veiga de Almeida - PPGD/UVA<sup>33</sup>. Outro curso privado, localizado na cidade do Rio de Janeiro, cujos mestrado e doutorado acadêmicos foram criados de forma concomitante, no ano de 2014. Apesar de ser antiga a história da universidade, com o retorno de sua fundação ao

---

<sup>32</sup> Nota 4 no conceito CAPES.

<sup>33</sup> Homologação do Parecer CNE/CES 251/2014. Aprovação dos resultados do CTC-ES 153<sup>a</sup>, com data de publicação em 08/01/2015. Dados obtidos pela Plataforma Sucupira: BRASIL. Plataforma Sucupira. **Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Veiga de Almeida**: Dados básicos do Programa. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionid=D1752DvdOFLgHOLAjquSHxZV.sucupira-218?popup=true&cd\\_programa=31030017006P5](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionid=D1752DvdOFLgHOLAjquSHxZV.sucupira-218?popup=true&cd_programa=31030017006P5). Acesso em 03 mar. 2020.



ano de 1933 e a partir de uma classe de alfabetização no bairro de Santo Cristo<sup>34</sup>, o programa da UVA é um dos mais recentes do nosso representativo.

A UVA absorveu discentes de outras instituições descredenciadas pelo MEC no ano de 2014, como foi o caso da Universidade Gama Filho - UGF<sup>35</sup>, e atualmente faz parte de uma rede internacional de ensino do Grupo Ilumino, que abrange várias universidades da América Latina e do Caribe<sup>36</sup>, o que a consagrou como a segunda maior universidade particular do estado, abaixo da Universidade Estácio de Sá - UNESA.

Conforme texto que colaciono do *site* oficial da instituição, o PPGD/UVA tem por objetivo:

[...] qualificar os profissionais para o atual mercado de trabalho nas áreas Jurídica, Humanas e Sociais por meio do aprofundamento da prática profissional aliado à pesquisa, formando Mestres aptos a desenvolver uma ampla visão de sua profissão.

Observe que o programa é claro ao afirmar suas intenções à qualificação do estudante ao mercado de trabalho e desenvolvimento da profissão. É, assim como alguns programas de instituições privadas, voltado para a visão (neo)liberal, como anteriormente já destaquei. Compreensão e articulação de projetos típicos de instituições privadas, caracterizando o capitalismo empregado ao sistema de produção acadêmica e cujas críticas alertei em capítulos anteriores dessa dissertação.

Por esse ângulo, espero das suas duas linhas de pesquisa sendo, a primeira, “Direito, Constituição e Cidadanias” e, a segunda, “Estado, Cidadanias e Mundialização das Relações Jurídicas”, uma produção conservadora e pautada no modelo eurocêntrico.

O PPGD/UVA, não possui periódicos, porém agrega o mestrado e também o doutorado em funcionamento. Ambos os cursos obtiveram a nota 4 no conceito da CAPES.

Nesse viés mercantil do ensino aproxima-se um outro programa, o da Universidade Cândido Mendes - PPGD/UCAM<sup>37</sup>. Ele é um dos programas de Pós-Graduações em Direito mais antigos das instituições ora representadas. Iniciou sua atividade no ano de 2005 e possui nota 3 na avaliação pela CAPES.

<sup>34</sup> Para saber mais sobre a história da instituição, acesse: UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. **Sobre a instituição**. Disponível em: <https://www.uva.br/content/sobre-instituicao>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>35</sup> Para saber sobre a transferência assistida, acesse o portal do MEC em: Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. **MEC descredencia Universidade Gama Filho e Centro Universitário da Cidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/20134-mec-descredencia-universidade-gama-filho-e-centro-universitario-da-cidade>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>36</sup> Fazem parte do grupo as seguintes instituições: UANE, do México; Universidad San Marcos, da Costa Rica; Universidad Siglo 21, da Argentina; Instituto Profesional (IPP), do Chile; Universidad del Istmo, do Panamá. A UVA e o Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge), do Brasil.

<sup>37</sup> Vide: UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES. **Mestrado em Direito**. Disponível em: <https://www.candidomendes.edu.br/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-Direito/>. Acesso em 03 mar. 2020.

O PPGD/UCAM não instituiu o doutorado, estando em funcionamento apenas o mestrado acadêmico, com pesquisas relacionadas ao uso e ao abuso dos Direitos de Propriedade Intelectual e a sua interseção com o Direito da Concorrência, Antimonopólio, Antitruste e Regulatório Setorial, sob o viés econômico e social, incluindo o abuso de Direito de petição e os impactos diretos e secundários da produção ao consumo.

Vislumbro pois, o objetivo do curso estritamente ligado às questões econômicas e de mercado, em razão da pesquisa no plano do Direito Regulatório, do sistema de concorrência e atinentes à produção e ao consumo. Modelos que serão distantes do objeto desta dissertação.

Com uma única área de concentração em “Direito Econômico e Desenvolvimento”, o PPGD/UCAM contempla duas linhas de pesquisa: a) “Desenvolvimento, Regulação, Concorrência e Inovação”; b) “Desenvolvimento Humano, Empresa, Tributação e Responsabilização (Civil, Penal e Administrativa)”.

Quanto ao número de professores em seu corpo, o curso mantém 11 (onze) docentes, assim em empate com o PPGD/UCP. Também como à Universidade Católica de Petrópolis e à UNIRIO, o PPGD/UCAM não apresenta periódicos em seu programa.

Para finalizar as apresentações dos PPGDs representativos dessa dissertação, passo a atenção para a Fundação Getúlio Vargas, com o seu programa de mestrado acadêmico em Direito localizado na cidade do Rio de Janeiro: o PPGD/FGVRio.<sup>38</sup>

O programa da FGVRio dedica-se ao Direito Regulatório, como também previsto no PPGD/UCAM e iniciou suas atividades no ano de 2014 sendo, portanto, um curso recente<sup>39</sup>. Tem por objetivo contribuir para o aprimoramento da pesquisa nacional na área regulatória, visando a ser uma referência no Brasil e no exterior.

Em relação ao público-alvo, o programa almeja formar profissionais para a prática jurídica e em carreiras que possibilitem o aperfeiçoamento dos arranjos institucionais brasileiros e que contribuam com o desenvolvimento do país como Estado Regulador.

Dessa forma, o PPGD/FGVRio, com nota 4 no conceito pela CAPES, deixa perceptível a sua finalidade direcionada ao Estado Gerencial. Ou seja, modelo (neo)liberal para a regulação do mercado privado e da concorrência. Novamente, assemelha-se às características de instituições preocupadas com as normativas, efeitos e questões relacionadas

---

<sup>38</sup> Saiba mais em: FGV DIREITO RIO. **Mestrado**. Disponível em: <https://Direitorio.fgv.br/mestrado>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>39</sup> Ofício PR-FGV Nº 015/2013, com homologação da 143ª Reunião do CTC-ES e Parecer CNE/CES 135/2015. Para mais detalhes, acesse: BRASIL. Plataforma Sucupira. **Mestrado em Direito da Regulação**. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd\\_programa=31011012015P7](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=31011012015P7). Acesso em 03 mar. 2020.

ao estado capitalista, pela qual atribuo aproximação dos programas da UVA, UCAM e, ainda que de menor aparência, com a UNESA.

Essa única área de concentração desdobra-se em duas linhas de pesquisa. Uma é intitulada “Governança Regulatória, Instituições e Justiça”, enquanto a outra linha é “Economia, Intervenção e Estratégias Regulatórias”. Ou seja, o foco das pesquisas recaem aos aspectos estruturais do Estado, domínio econômico e prestação dos serviços públicos, num viés de controle das instituições empresariais e privadas, o limite dessa fiscalização, sanções administrativas e toda uma conjuntura de procedimentos jurídicos destinados à solução dessas questões num Estado Administrativo.

Volto a repetir: um programa mais pautado nas situações tradicionais do Direito, que discorre e enfrenta problemas em perspectivas jurídicas e pouco multidisciplinar quanto à assertiva de transformação epistêmica.

O corpo docente é formado por 16 (dezesesseis) professores, assim, numericamente superior a alguns outros programas, como o PPGD/UNIRIO, o PPGD/UCP e o PPGD/UCAM.

A Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, também instituiu o doutorado em Direito da Regulação, sendo ele o primeiro curso de doutorado nesta área de concentração no Brasil. O processo seletivo ocorreu no ano de 2019, com a primeira turma formada por 06 (seis) discentes para o primeiro semestre de 2020<sup>40</sup>.

O PPGD/FGVRio vincula um periódico ao programa: a “Revista de Direito Administrativo” (RDA). As edições e distribuições são feitas em parceria com a Editora FGV e a Editora Fórum. A revista publica artigos relacionados especificamente às linhas de pesquisa do programa e é editada de forma contínua. Sua periodicidade é quadrimestral e atualmente obteve o conceito A2 no *qualis* da CAPES.

Por estas considerações, encerro as apresentações dos PPGDs eleitos para representar os dados dessa dissertação. No entanto, formulo o quadro abaixo para resumir os pontos tratados, embora os elementos constantes em sua tabela não sejam tópicos estritamente necessários para a minha pesquisa, visto que ela se ocupa mais sobre o ponto de vista das fontes bibliográficas. Apesar da ressalva, deixo o quadro resumitivo deste subcapítulo, como fonte de dados subsidiários e que, de certa forma, auxiliam a contextualizar o empírico pretendido.

---

<sup>40</sup> Notícia extraída do site institucional. Vide: FGV DIREITO RIO. **FGV Direito Rio inicia processo seletivo para o primeiro doutorado de Regulação do Brasil**. Disponível em: <https://Diretorio.fgv.br/noticia/fgv-Direito-rio-inicia-processo-seletivo-para-o-primeiro-doutorado-de-regulacao-do-brasil>. Acesso em 03 mar. 2020.

Tabela 2 - Comparativo dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs)

	<b>PPGDC/ UFF</b>	<b>PPGD/ UFRJ</b>	<b>PPGD/ UERJ</b>	<b>PPGD/ PUCRio</b>	<b>PPGD/ UNIRIO</b>
<b>Início das Atividades</b>	Mestrado 2011	Mestrado: 2009 Doutorado: 2015	Mestrado e Doutorado: 1991	Mestrado: 1972 Doutorado: 1999	Mestrado 2012 Doutorado: 2019
<b>Área de concentração e linhas de pesquisa</b>	Direito Constitucional: 1) Instituições Políticas, Administração Pública e Jurisdição Constitucional; 2) Teoria e História do Direito Constitucional e Direito Constitucional Internacional e Comparado	Teorias Jurídicas Contemporâneas: 1) Sociedade, Direitos Humanos e Arte; 2) Teorias da decisão e da interpretação e justiça; 3) Democracia, Instituições e Desenhos Institucionais.	A) Pensamento jurídico e relações sociais: 1) empresa e atividades econômicas; 2) teoria e filosofia do Direito; 3) Direito do trabalho e previdenciário; 4) Direito da cidade e; 5) Direito civil. B) Cidadania, Estado e Globalização: 1) Direito internacional; 2) Direito processual; 3) Direito público; 4) Direito penal e; 5) finanças públicas, tributação e desenvolvimento.	Teoria do Estado e Direito Constitucional: 1) Direitos Humanos, Cidadania e Democracia; 2) Teoria do Direito e Democracia Constitucional e; 3) Transformações Constitucionais e Pensamento Constitucional Contemporâneo	Estado, Sociedade e Políticas Públicas: 1) Estado, Constituição e Políticas Públicas e, 2) Direito, Políticas Públicas e Sustentabilidade.
<b>Objetivos</b>	Formar professores e pesquisadores com perfil acadêmico diferenciado, aptos a produzir conhecimento qualificado na área, englobando uma visão crítica, teórica e empiricamente contextualizada	Formação de mestres e doutores com sólida formação teórica, de viés interdisciplinar, e elevada capacidade crítica em Teoria Jurídica Contemporânea.	Formação de mestres e doutores com sólida formação teórica, de viés interdisciplinar e que buscam soluções pelo modelo tradicional jurídico, em sua maioria, destinado aos padrões teóricos e normativistas.	Promover uma nova perspectiva metodológica e acadêmica que estimule a intervenção crítica sobre o saber jurídico e que permita tornar o conhecimento e a prática do Direito mais voltados para nossa realidade histórica, através da manutenção de um estreito vínculo entre ensino e pesquisa.	Atrelados às instituições públicas e o desempenho em relação às políticas públicas adotadas pelo Estado.
<b>Avaliação CAPES</b>	4	Mestrado: 5 Doutorado: 5	Mestrado: 5 Doutorado: 5	Mestrado: 5 Doutorado: 5	Mestrado: 3
<b>Nº de Docentes</b>	16	21	89	21	14
<b>Nº de Periódicos e Qualis</b>	01 (Qualis A2)	01 (Qualis C)	14 (03 deles são Qualis A1 e 01 Qualis A2)	01 (Qualis A1)	(Nenhum vinculado ao PPGD)
<b>Nº de estudantes por turma (média)</b>	20	Mestrado: 27 Doutorado: 06	Mestrado: 121 Doutorado: 56	Mestrado: 16 Doutorado: 16	24
<b>Nº de disciplinas obrigatórias</b>	04	Mestrado: 04 Doutorado: 02	Mestrado: 02 Doutorado: 02	Mestrado: 5 Doutorado: 6	04

	<b>PPGD/ UNESA</b>	<b>PPGD/ UCP</b>	<b>PPGD/ UVA</b>	<b>PPGD/ UCAM</b>	<b>PPGD/ FGVRio</b>
<b>Início das Atividades</b>	Mestrado: 1994 Doutorado: 2006	Mestrado 2012	Mestrado e Doutorado: 2014	Mestrado 2005	Mestrado: 2014 Doutorado: 2019
<b>Área de concentração e linhas de pesquisa</b>	Direito Público e Evolução Social: 1) Acesso à justiça e Efetividade do Processo 2) Direitos Fundamentais e Novos Direitos.	Justiça, Processo e Direitos Humanos: 1) Fundamentos da justiça e dos Direitos humanos; 2) Processo e efetivação da justiça e dos Direitos humanos.	Cidadanias, Internacionalização e Relações Jurídicas: 1) Direito, Constituição e Cidadanias; 2) Estado, Cidadanias e Mundialização das Relações Jurídicas.	Direito Econômico e Desenvolvimento, Regulação, Concorrência e Inovação; 2) Desenvolvimento Humano, Empresa, Tributação e Responsabilização (Civil, Penal e Administrativa).	Direito Regulatório: 1) Governança Regulatória, Instituições e Justiça; 2) Economia, Intervenção e Estratégias Regulatórias
<b>Objetivos</b>	Incentivar a pesquisa jurídica, os estudos dogmáticos e interdisciplinares com outros saberes como base do conhecimento jurídico crítico; formar pesquisadores em condições de compreender o sistema jurídico no seu entrelaçamento com a realidade; formar professores capazes de compreender e problematizar o fenômeno jurídico nas suas várias dimensões.	Matriz nos Direitos humanos e visa conjugá-lo com outras áreas do conhecimento para além do mundo jurídico, em especial, dos conhecimentos filosóficos e das ciências sociais. Tem como objetivo manter fortes relações com as demais ciências humanas em um caráter multidisciplinar.	Qualificar os profissionais para o atual mercado de trabalho nas áreas Jurídica, Humanas e Sociais por meio do aprofundamento da prática profissional aliado à pesquisa, formando Mestres aptos a desenvolver uma ampla visão de sua profissão	Estritamente ligado às questões econômicas e de mercado, em razão da pesquisa no plano do Direito regulatório, do sistema de concorrência e atinentes à produção e ao consumo	Formar profissionais para a prática jurídica e em carreiras que possibilitem o aperfeiçoamento dos arranjos institucionais brasileiros e que contribuam com o desenvolvimento do país como Estado Regulador.
<b>Avaliação CAPES</b>	Mestrado: 5 Doutorado: 5	4	Mestrado: 4 Doutorado: 4	3	Mestrado: 4 Doutorado: 4
<b>Nº de Docentes</b>	22	11	22	11	16
<b>Nº de Periódicos e Qualis</b>	01 (Qualis B1)	(Nenhum vinculado ao PPGD)	(Nenhum vinculado ao PPGD)	(Nenhum vinculado ao PPGD)	01 (Qualis A2)
<b>Nº de estudantes por turma (média)</b>	Mestrado: 10 Doutorado: 10	20	Mestrado: 20 Doutorado: 09	30	Mestrado: 25 Doutorado: 06
<b>Nº de disciplinas obrigatórias</b>	Mestrado: 03 Doutorado: 06	03	Mestrado: 03 Doutorado: 03	05	Mestrado: 02 Doutorado: 02

Fonte: Elaboração própria

Encerrado este subcapítulo sob as perspectivas institucionais dos PPGDs eleitos, cuja finalidade foi de captá-los para trazer, de alguma forma, uma maior proximidade desses programas à minha pesquisa, passo a outra empiria também significativa, com os dados da produção acadêmica desenvolvida pelos(as) docentes desses mesmos Programas de Pós-Graduações.

## **2.2. DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS(AS) DOCENTES**

Os dados a seguir discriminados e atribuídos aos docentes de cada Programa de Pós-Graduações em Direito (PPGD) desta dissertação foram obtidos segundo o procedimento descrito no capítulo 1, sobre os métodos e as técnicas investigativas aplicáveis a minha pesquisa.

Em resumo, coletei na Plataforma Lattes (BRASIL, 2019a) os currículos dos professores que lecionam nos PPGDs, das seguintes universidades: UFF; UFRJ; UERJ; PUC/Rio; UNIRIO; UCP; UNESA; UVA; UCAM e FGV/Rio (apêndice A).

Como anteriormente havia ressaltado, por currículo, separei e contei o número de trabalhos atribuídos a cada docente e que remeteram ao tema de interesse dessa pesquisa. Ou seja, assuntos que se relacionaram ao contexto latino-americano. Para tanto, o critério por mim escolhido foi o da busca por palavras-chaves, como "novo Constitucionalismo Latino-Americano"; "decolonialidade"; "decolonização"; "descolonial" e outros.

Vale lembrar a ressalva feita: apesar de algum determinado trabalho acadêmico ser compatível com a palavra-chave de busca, isso não significa, de modo instantâneo, que ele seja um trabalho orientado pela teoria crítica. O fato de uma produção acadêmica cujo título contenha palavras como "latina"; "América Latina" ou suas variações, tal qual, o nome de um país latino-americano, como "Argentina"; "Honduras"; "Bolívia" e outros, não faz dele, por si só, um documento crítico e descolonial. Essas considerações eu havia realizado outras vezes.

Portanto, eu não poderia me enveredar por esse caminho fazendo um juízo de valor para cada trabalho constante no currículo dos docentes. Assim, considerei apenas os títulos dos trabalhos inseridos naqueles currículos, para então, classificá-los ou não no contexto latino-americano.

Logo, o objeto desta pesquisa não classifica fontes decoloniais das demais fontes supostamente coloniais, como uma espécie de dualidade e que possam ser aferidas o conteúdo ou substância dessas fontes.

O objeto está emoldurado na classificação quanto à origem das fontes, se latino-americanas, estadunidenses, europeias, asiáticas, africanas etc. É, no entanto, o conteúdo da dissertação que tem por marco teórico o pensamento decolonial. Portanto, são situações diferentes, embora haja possíveis alcances entre a substância da dissertação com as indicações do objeto.

O trabalho possui a perspectiva do pensamento crítico e decolonial, sobre um objeto de classificação empírica e tradicional, compatibilizando teoria tradicional com teoria crítica. Assim, o objeto pode ou não conter o pensamento decolonial, seja ele de uma fonte latino-americana, brasileira ou qualquer outra estrangeira. As teorias decoloniais serão o guia da dissertação, os aportes que fundamentam o trabalho, mas não, necessariamente, que tais teorias estejam contidas no objeto. Posto essas considerações, destaco: faço da dissertação um trabalho decolonial, ainda que o objeto da pesquisa (equilíbrio das origens das fontes) não o seja.

Por outro ângulo, também chamo atenção para o recorte temporal. Foram contabilizados apenas os trabalhos contidos no *Lattes* de cada professor, a partir do ano de 2010, e verificados todos os itens de produções acadêmicas permitidos naquele documento, isto é, os itens referentes às produções técnicas e bibliográficas, como as apresentações de trabalhos, participações em bancas, projetos de pesquisa, artigos completos em periódicos, livros e capítulos de livros publicados, orientações e supervisões de trabalhos para conclusão de curso, além de outras produções.

Nesta via, percorri cada PPGD, utilizando as mesmas palavras-chaves para todos os docentes de cada Faculdade de Direito, que estivessem credenciados em seus respectivos Programas de Pós-Graduações em sentido estrito.

Assim detalhei, por docente, os percentuais de seus trabalhos constantes no *Lattes*, organizados na proporção entre o número de publicações no tema latino-americano sobre o seu total de trabalhos publicados. Desse procedimento, extraí a proporção, pelo número absoluto e pelos percentuais. Os resultados dos docentes retratam, por sua vez, o diagnóstico do PPGD da referida instituição de ensino em que leciona.

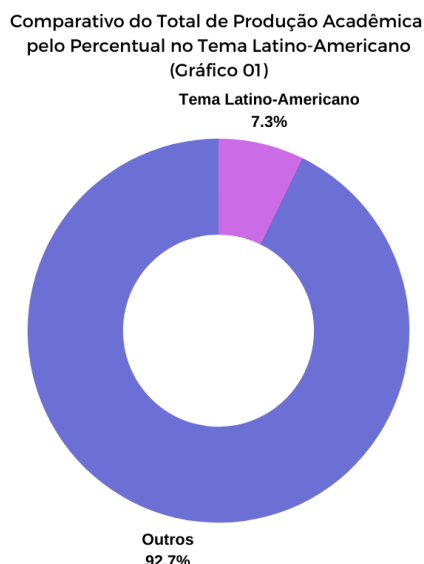
Dadas essas assertivas, embora eu reconheça a autonomia dos critérios utilizados, vislumbro (vide apêndice A) que analisei o total de 38.259 (trinta e oito mil duzentos e cinquenta e nove) itens das mais diversas áreas da produção técnica e bibliográfica, compreendidos nos currículos *Lattes* de todos os professores dos PPGDs representados.

Desse quantitativo, o total de produção técnica no contexto latino-americano, considerada a soma de todos os currículos analisados, chega ao montante de 2.755 (dois mil

setecentos e cinquenta e cinco) itens indicados no *Lattes*. Quero então dizer: se confrontarmos toda a produção intelectual dos docentes relacionada a temas latino-americanos, isso representa 7,3% (sete vírgula três por cento) da dedicação acadêmica para objetos temáticos sobre a América Latina.

Em sentido inverso, mais de 90% (noventa por cento) do interesse dos docentes, entre publicações de artigos, obras, capítulos de obras e outras produções científicas não apreciam a América Latina. Em índice preciso: 92,7%. Logo, a produção acadêmica que contempla o contexto latino-americano é extremamente baixa. O impacto fica ainda maior, se observado o gráfico:

Gráfico 1 – Comparativo do total de produção acadêmica pelo percentual, no tema latino-americano



Fonte: Elaboração própria

Não procuro com esses dados enfatizar que os profissionais da educação superior em Direito devam elaborar conteúdos integralmente no tema latino-americano e esqueçam institutos, conceitos e doutrinas originários de outras fontes. Quero, na verdade, questionar o desequilíbrio das fontes na produção acadêmica. Ou seja, das três dimensões mencionadas, sendo a primeira retratada sobre a esfera dos docentes, o resultado demonstrado nos faz perceber que, do universo de interesse de produção científica dos professores, muito pouco se revelam as pesquisas voltadas aos temas sobre a América Latina e, por isso, o baixo interesse desses profissionais a esses conteúdos.

Esse percentual de 7,3% (sete vírgula três por cento) também não significa trabalhos produzidos sobre a vertente decolonial, uma vez que alertei o mecanismo de metodologia nas



buscas por palavras-chave. Com isso, o percentual representa um quantitativo de textos, artigos, obras, capítulos de livros e variadas produções científicas que contenham em seus títulos, nome de países latino-americanos ou expressões que destacam alguma ligação ou abordagem sobre a América Latina.

Portanto, se buscarmos percentuais ou dados mais expressivos incidentes sobre a teoria crítica e o pensamento decolonial, obviamente, esse índice será ainda menor. Estes dados eu não pude alcançar, em razão da impossibilidade da leitura de todos os trabalhos que são indicados nos currículos *Lattes* de todos os professores. Uma tarefa árdua para um único pesquisador e quase impossível para o prazo de conclusão de um curso de mestrado. Aliás, o mesmo procedimento deveria ser feito para as outras duas dimensões remanescentes e referentes a todas as obras e textos indicados nas disciplinas dos programas e a integralidade dos trabalhos de mestrado e do doutorado concluídos nos últimos dez anos.

Com isso, os percentuais são retratados pelo diagnóstico das palavras-chave incidentes sobre os títulos das produções realizadas, sem adentrar aos seus respectivos conteúdos, apesar de reconhecer a existência de pesquisas dentro do contexto latino-americano ou em acepções do pensamento decolonial/pós-colonial em trabalhos com cujas expressões não são evidenciadas no título ou que poderiam ser observadas de plano.

Entretanto, essa lacuna não me indica um grande problema, pois o resultado obtido nos revela que o corpo docente dos PPGDs, em sua generalidade, não se dedica à temática da América Latina. São escassas as pesquisas em Direito nesse eixo, o que também demonstra não só a pouca identidade do profissional ao tema, mas o desequilíbrio na produção da pesquisa acadêmica.

Os motivos da falta do interesse dos docentes e do desequilíbrio da produção intelectual no contexto latino-americano podem ter razões diversas e serão mais aprofundados nos capítulos seguintes, mas posso, de certo modo, antecipar, vez que se trata de uma questão epistêmica; uma questão de ótica sobre o mundo ao qual todos nós estamos inseridos. Ou melhor: demonstra traços da colonialidade do poder, do ser e do saber emoldurados no pragmatismo estruturante, na dedicação à pesquisa abstrata, no normativismo, na universalidade, na busca pelas respostas em fontes estrangeiras (europeias/estadunidenses) como as ditas inspiradoras, modernas e progressistas, nas soluções por implemento dos princípios econômicos (neo)liberais e em outros elementos os quais o docente, em geral, irá se dedicar, pesquisar e estudar com mais afinco, distanciando-se dos temas sobre a América Latina - geralmente associada a um lugar periférico, subalternizado, atrasado, de baixa importância jurídica mundial ou de pouca expressividade.

Em outras linhas, não quero nesta dissertação, pretender rebaixar os docentes que se interessam por outros temas que não estejam relacionados ao contexto latino-americano, muito menos fazer desse trabalho um instrumento para atacar ou buscar erradicar outras fontes de origem diferentes da América Latina. Não é esse o caso. Quero demonstrar que a falta de interesse na pesquisa sobre a América Latina tem por origem a conjuntura do processo histórico que remonta à configuração do sistema-mundo desde a época colonial, e cujos traços se mantêm sob a condição de povos subalternizados na América Latina, diante das teorias do pensamento decolonial.

O que eu pretendo, não é afastar outras fontes, como a europeias ou as fontes estadunidenses na formação do sujeito de Direito. A doutrina de origem europeia, os institutos, princípios e conceitos jurídicos também de origem estadunidense possuem sua importância na construção do profissional de Direito. O elemento de formação técnica e profissional é indispensável. Todavia, o elemento humanístico, para a formação do sujeito, por sua vez, não pode e nem deve ser descartado.

O que busco, enfim, é a coexistência das fontes, a coexistência da multiplicidade das culturas, das variadas visões de mundo, sem que a origem de uma fonte se sobreponha à outra. A dissertação é instrumento que denuncia o desequilíbrio dessas fontes, revela em dados, índices, números e demais comparações, a permanência da subalternidade das fontes latino-americanas como lugar de disputa do poder e do saber.

Saindo dessa esfera mais ampliada e aprofundando os PPGDs indicados, dos docentes da UFF, analisei 1.683 (mil seiscentos e oitenta e três) itens da produção técnica dispostos em seus respectivos currículos *Lattes*. Da UFRJ, analisei 3.934 (três mil novecentos e trinta e quatro) itens. Pela UERJ, por sua vez, foram 15.376 (quinze mil trezentos e setenta e seis) itens. Na PUC/Rio, 3.406 (três mil quatrocentos e seis) itens de produção acadêmica inseridos no *Lattes* dos docentes. Pela UNIRIO, de outro modo, foram 2.062 (dois mil e sessenta e dois), enquanto na UNESA cheguei a 7.465 (sete mil quatrocentos e sessenta e cinco) itens dispostos nos currículos *Lattes*, seguidos de 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) da UCAM, 1.543 (mil quinhentos e quarenta e três) da UCP e 2.345 (dois mil trezentos e quarenta e cinco) itens pela FGV/Rio.

A Universidade Veiga de Almeida - UVA não disponibilizou e nem identificou os professores que compõem o corpo docente através do *site* da instituição. Após reiterados correios eletrônicos dirigidos à secretaria de Pós-Graduações, bem como ao coordenador do programa, não obtive êxito em resposta. Neste caso, ficamos sem os respectivos dados.

Deste modo, ressalvada a impossibilidade de dados referentes à UVA, a soma alcança o total inicialmente divulgado de 38.259 (trinta e oito mil duzentos e cinquenta e nove) itens da produção intelectual, por mim analisados, dentre todos os currículos dos PPGDs.

Deste corpo de docentes, referentes aos PPGDs apresentados, a UERJ possui o maior número de produção acadêmica no recorte temporal, seguido da UNESA, em segundo lugar, e da UFRJ, em terceiro. A UCAM, por sua vez, detém o menor quantitativo dentre os programas listados.

Os dados reforçam o que descrevi quanto às considerações sobre cada Programa de Pós-Graduações em tópico anterior desta dissertação. Ou seja, a discrepância numérica é evidente, haja vista que o número de docentes no PPGD/UERJ é significativo. São 89 (oitenta e nove) professores credenciados na UERJ, contra apenas 11 (onze) docentes no curso de mestrado em Direito da UCAM, a última colocada em produção.

O gráfico abaixo, permite melhor comparação e percepção dos números absolutos (em milhar) para cada instituição, com cujos dados obtive a partir do apêndice A:

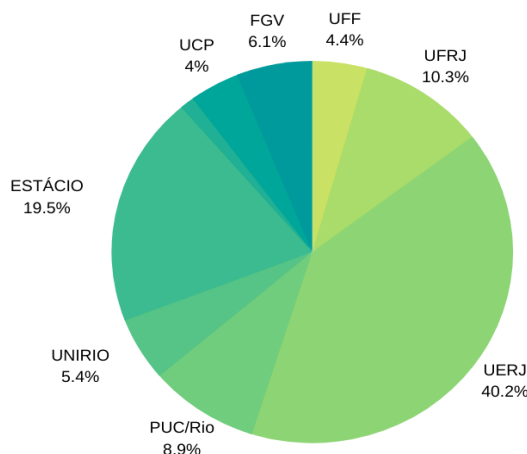
Gráfico 2 – Número de produções acadêmicas por universidade



Fonte: Elaboração própria

Em termos percentuais, fica assim disposto:

Gráfico 3 – Percentuais de produções acadêmicas por universidade

Percentuais de Produções Acadêmicas por Universidade  
(Gráfico 03)

Fonte: Elaboração própria

Todavia, a quantidade absoluta de produção científica não significa aportes no objeto latino-americano. Logo, a situação se modifica em um outro gráfico, quando essa soma de 38.259 (trinta e oito mil duzentos e cinquenta e nove) itens da produção intelectual é enfrentada diante o eixo temático.

Detalhando esse caminho, os docentes da UFF alcançaram 329 (trezentos e vinte e nove) itens curriculares no *Lattes* sobre esse objeto, sob o total de 1.683 (mil seiscentos e três) itens de sua produção acadêmica, o que equivale a um percentual de 19,5% (dezenove vírgula cinco por cento) das pesquisas nessa área de interesse sobre a América Latina.

Quero dizer que, embora o PPGDC/UFF tenha uma das menores produções científicas em termos numéricos e absolutos quando comparado às outras universidades, foi o Programa *Stricto Sensu* no âmbito do qual mais houve pesquisa no contexto latino-americano, em termos percentuais. É o maior índice dentre todos os PPGDs representados. Tal fato pode ser atribuído aos objetivos específicos do programa, outrora mencionados, cuja finalidade é estimular os docentes à pesquisa crítica, histórica e interdisciplinar. Ademais, as linhas de pesquisa do PPGDC/UFF permitem o enlace entre o teórico e prático, com trabalhos voltados ao Direito Constitucional Internacional e ao Direito Comparado, o que sugere a proximidade com temas voltados para a América Latina.

Outros dados que me chamaram atenção foram os referentes ao PPGD/UERJ. Em relação aos seus docentes, verifico que eles atribuíram 1.223 (mil duzentos e vinte e dois)

trabalhos no eixo latino-americano, sob um total de 15.376 (quinze mil trezentos e setenta e seis) trabalhos acadêmicos. Tal razão matemática atinge o índice de 7,9% (sete vírgula nove por cento) das suas pesquisas vinculadas ao contexto da América Latina. Traduzindo: o PPGD/UERJ, com 89 (oitenta e nove) docentes vinculados ao programa, produzem um surpreendente quantitativo de pesquisas acadêmicas, muito distante em termos numéricos e absolutos cotejados aos demais PPGDs. Entretanto, sob a ótica latino-americana, a produção acadêmica chega apenas a quase um terço das pesquisas realizadas no PPGDC/UFF.

Continuando os pormenores, os professores da UFRJ publicaram nos currículos *Lattes* o total de 212 (duzentos e doze) itens atrelados às pesquisas latino-americanas, no universo das suas 3.934 (três mil novecentos e trinta e quatro) produções intelectuais, o que corresponde a 5,3% (cinco vírgula três por cento) de todas as suas pesquisas científicas.

Se compararmos esses índices também ao PPGDC/UFF, a Federal Fluminense pesquisa mais que o dobro da produção acadêmica da UFRJ no que diz respeito ao tema latino-americano. Relembro que o PPGD/UFRJ possui maior número de docentes que o programa de mestrado em Direito da UFF, conforme quadro que elaborei no capítulo anterior. Ou melhor: o PPGD/UFRJ produz um quantitativo maior de trabalhos científicos, mas é o PPGDC/UFF que melhor pesquisa, em índices percentuais, o tema da América Latina.

Quanto aos professores do quadro do mestrado e do doutorado da PUC/Rio, eles inseriram nos seus respectivos currículos *Lattes*, 264 (duzentos e sessenta e quatro) trabalhos acadêmicos concernentes à América Latina, do total de 3.406 (três mil quatrocentos e seis) produções científicas. Em índices percentuais, atinge 7,7% (sete vírgula sete por cento) de sua produção científica dentro da temática da América Latina.

Embora o Programa de Pós-Graduações em Direito da PUC/Rio se assemelhe ao PPGDC/UFF em suas linhas de pesquisa e objetivos, conforme comparei antecipadamente, as pesquisas científicas nesta Universidade Católica se distanciam, no geral, do interesse dos docentes da Federal Fluminense, haja vista que, nesta última, os índices da produção acadêmica do PPGDC/UFF, no seu aspecto latino-americano, abrangem quase o triplo dos índices atinentes ao PPGD da PUC/Rio.

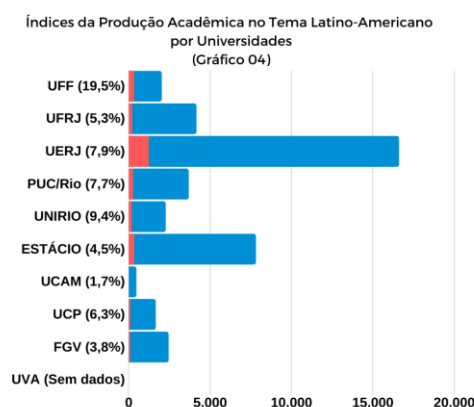
A produção científica do corpo docente da UNIRIO também se saiu bem em termos percentuais, com 9,5% (nove vírgula cinco por cento) das pesquisas no contexto latino-americano. O índice é superior quando comparado aos percentuais da UFRJ, UERJ e da PUC/Rio. Entretanto, a produção absoluta de pesquisa no tema é baixa, com menos de 200 (duzentos) trabalhos identificados acerca do tema.

Em relação ao PPGD/UCP, o Programa da Universidade Católica de Petrópolis, é o único fora da capital do estado dentre os cursos em Direito *stricto sensu* eleitos e o percentual obtido do seu corpo docente pode ser considerado intermediário. O índice de 6,3% (seis vírgula três por cento) obtido por meio da relação entre 98 (noventa e oito) itens dispostos no tema latino-americano e as 1.543 (mil quinhentos e quarenta e três) produções acadêmicas do seu corpo docente, não alcança as percentagens dos programas que melhor apresentaram os resultados nas pesquisas que envolvam o contexto sobre a América Latina, como se destacam os programas da UFF, UNIRIO, UERJ e PUC/Rio. Todavia, não é um programa cujo resultado fique muito aquém dos mais destacados e está distante dos demais programas menos expressivos, como ocorre com a UNESA (4,5%), a FGV/Rio (3,8%) e a UCAM (1,7%).

Os índices percentuais, portanto, apontam que os programas cujos docentes indicaram menos pesquisas científicas no eixo temático latino-americano foram os cursos de mestrado e de doutorado em Direito *stricto sensu* pelas universidades privadas, ressalvados os programas das duas universidades católicas representadas, pois confessionais.

Como descrevi em capítulo anterior e nas apresentações dos programas eleitos, esse baixo interesse do corpo docente das universidades privadas sobre o eixo temático desta dissertação se verifica, em parte, por razões de tendência aos estudos mais pragmáticos e jurídicos, bem como por seu teor mercantilista. Com isso, as pesquisas do corpo docente da UNESA, FGV/Rio e UCAM pouco se aproximarão da temática dessa dissertação. Em resumo, apresento o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Índices da produção acadêmica no tema latino-americano por universidade



Fonte: Elaboração própria

Em outra análise, comparando o percentual de desempenho dos professores que integram o corpo docente de cada instituição representativa com a média geral da produção acadêmica sobre o objeto latino-americano, tal como, a própria média da respectiva instituição, podemos chegar a alguns dados que assim considero.

Tendo como parâmetro a média geral de 7,3% (sete vírgula três por cento) da produção científica voltada ao tema latino-americano, obtida através do currículo *Lattes* de todos os docentes das instituições indicadas, pela UFF, que compõe o total de 16 (dezesseis) docentes em seu Programa de Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Direito, temos 8 (oito) professores com índices percentuais acima dessa média geral e 6 (seis) docentes com percentuais acima da própria média da instituição, que corresponde a 19,5% (dezenove vírgula cinco) dos trabalhos sobre a América Latina - o melhor índice dentre todas as instituições de ensino consideradas.

Do mesmo modo, verifico que, na UFRJ, com 21 (vinte e um) docentes em seu quadro, apenas 1 (um) único professor (visitante) atingiu o percentual acima da média geral de 7,3% (sete vírgula três por cento) dos trabalhos sobre a temática latino-americana. O percentual deste docente é surpreendente, pois verifica-se mais de 50% (cinquenta por cento) dos seus próprios trabalhos são dedicados aos temas latino-americanos. Todavia, 8 (oito) professores dedicaram obras, artigos, trabalhos técnicos e outros documentos no contexto da América Latina acima do percentual do próprio programa, que está no índice de 5,3% (cinco vírgula três por cento).

Pelo programa da UERJ, que contém 89 (oitenta e nove) docentes, verifiquei a existência de 20 (vinte) professores acima daquela média geral (7,3%) e 18 (dezoito) docentes com índices acima do percentual do próprio programa (7,9%). Em números absolutos, o programa da UERJ é o que possui maior número de professores acima da média geral de trabalhos inseridos sobre abordagens da América Latina nos currículos *Lattes* de todos os docentes vinculados aos PPGDs considerados.

Quanto ao PPGD da PUC/Rio, 7 (sete) são os professores que superaram a média geral de 7,3% (sete vírgula três por cento) da produção científica nos temas latino-americanos. O mesmo número de professores em seu quadro também superou a média da instituição, que detém 7,7% (sete vírgula sete por cento) das pesquisas neste eixo temático.

Na UNIRIO, o programa obteve 6 (seis) professores com o percentual de trabalhos acima da média de 7,3% e 5 (cinco) docentes com índices acima da média do próprio PPGD, que possui o percentual de 9,4% das pesquisas no contexto latino-americano.

O último PPGD que possui média acima do percentual geral é a UCP. Neste, 3 (três) professores do seu quadro docente superaram a média geral de 7,3% da pesquisa sobre a América Latina. O mesmo número de docentes também mantém produções acadêmicas acima da própria média institucional do programa, que está no percentual de 6,3% dos trabalhos sobre o objeto.

Novamente, os programas da UNESA, UCAM e FGV/Rio compreendem os menores números de professores que possuem trabalhos atinentes ao tema latino-americano em seus respectivos currículos *Lattes*.

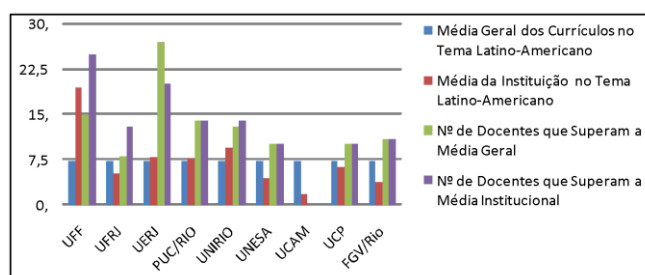
Pelo PPGD/UNESA, 3 (três) professores superaram a média geral da produção acadêmica neste mencionado eixo, sendo 1 (um) desses professores também docente do PPGDC/UFF. Ou seja, dos docentes da própria UNESA, somente 2 (dois) professores possuem o percentual de produção acadêmica acima da média geral no tema latino-americano. Ademais, a média da instituição é inferior à média geral, com 4,5% (quatro vírgula cinco por cento) das pesquisas voltadas a esse contexto.

Quadro semelhante observamos pela FGV/Rio, que, em seu Programa de Pós-Graduações *Stricto Sensu* em Direito, possui apenas 4 (quatro) professores que superaram a média geral de trabalhos sobre a América Latina, lembrando que o PPGD da FGV/Rio detém o percentual abaixo dessa média geral, com o índice de 3,8% da produção acadêmica do seu quadro docente voltados ao referido objeto.

Entre todo o corpo de docentes, o PPGD/UCAM obteve o pior desempenho, com nenhum professor do seu quadro atingindo a média geral obtida entre todas as instituições de ensino eleitas. Ressalto, ainda, que a maioria dos professores da UCAM, ou melhor, 06 dos seus 11 professores que compõe o seu quadro de docentes, não possuem um único trabalho no contexto latino-americano inserido em seus respectivos currículos *lattes*.

O gráfico abaixo resume todos esses dados, levando em consideração o desempenho dos professores, por instituição, comparados à média geral e à média institucional da produção acadêmica no tema latino-americano:

Gráfico 5 – Comparativo: Docentes x Médias



Fonte: Elaboração própria



O que mais me chamou atenção foi o fato de que, não obstante o Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Federal Fluminense seja recente, quando comparado com os demais PPGDs, a quantidade de pesquisas enfrentadas no contexto latino-americano nessa instituição de ensino são consideravelmente maiores que a das outras. Tal dado causa certo espanto, se verificado ao lado da UERJ, a universidade que mais produz pesquisa pelos docentes.

Em razões proporcionais, os programas que possuem maior número de docentes deveriam atingir índices superiores ao do programa fluminense, mas como a quantidade de produção científica, em esfera absoluta, não corresponde a proporção em nossa temática, então atribuo ao Programa de Pós-Graduações em Direito Constitucional da UFF, o mérito dos índices em virtude das áreas de concentração do seu programa de mestrado, das linhas de pesquisa, dos seus objetivos e do esforço dos docentes na produção voltada aos interesses regionais, de forma crítica, histórica e contextualizada às necessidades latino-americanas.

Em suma, o PPGDC/UFF é o programa que melhor apresentou uma média de artigos, obras, capítulos de livros e demais documentos inseridos nos currículos *Lattes* de seus professores dedicados à pesquisa latino-americana e, deste modo, obteve o maior resultado na média institucional.

Para complemento dos dados, seguindo as análises referentes ao corpo docente das instituições eleitas, divido os professores que lecionam nos PPGDs de acordo com o gênero. Neste caso, não levo em consideração a opção sexual dos sujeitos envolvidos mas, tão somente, o nome completo que identifica o docente: se pelo nome masculino ou pelo nome feminino.

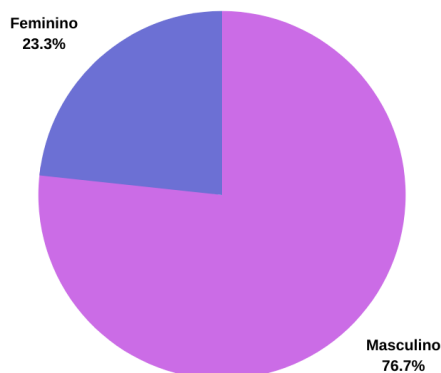
Sendo assim, dentre todos os docentes dos Programas de Pós-Graduações em Direito apreciados, há um total de 191 (cento e noventa e um) docentes com o nome masculino e 58 (cinquenta e oito) docentes com o nome feminino. Em outros termos, comparando esse universo, as professoras que lecionam nos PPGDs correspondem a 23,3% (vinte e três vírgula três por cento) de todo o quadro de docentes, no somatório dos programas indicados.

Isso significa a presença de menos de 1/4 (um quarto) das mulheres nos quadros do corpo docente das Pós-Graduações em Direito, enquanto que professores indicados por nomes masculinos alcançam o percentual de 76,7% (setenta e seis vírgula sete por cento).

Essa proporção fica melhor representada pelo gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Docentes no total dos PPGDs: Nomes masculinos e nomes femininos

Docentes no Total dos PPGD's: nomes masculinos x nomes femininos  
(Gráfico 06)



Fonte: Elaboração própria

Dessa esfera totalizante, o corpo docente da UFF divide-se entre 12 (doze) professores e 4 (quatro) professoras. O percentual de docentes com o nome feminino na Federal Fluminense corresponde a 25% (vinte e cinco por cento).

A UFRJ apresenta 10 (dez) docentes com o nome masculino e 11 (onze) docentes de nomes femininos. Dentre todos os programas analisados, o PPGD/UFRJ é aquele que possui a maioria de professoras nos seus cursos do mestrado e do doutorado. Um percentual que equivale a 52,4% (cinquenta e dois vírgula quatro por cento) dos docentes.

Pela UERJ, 66 (sessenta e seis) são professores e 23 (vinte e três) são professoras, enquanto na PUC/Rio são 12 (doze) os docentes de nome masculino e 9 (nove) de nome feminino. Portanto, as professoras que lecionam naqueles respectivos PPGDs alcançam o índice de 25,8% (vinte e cinco vírgula oito por cento) na UERJ e 42,9% (quarenta e dois vírgula nove por cento) na PUC/Rio. Dessa forma, além do PPGD/UFRJ, o Programa da PUC/Rio também compõe a maioria de docentes mulheres nos seus cursos de mestrado e doutorado. Em todos os demais programas institucionais, os nomes masculinos na docência são superiores aos femininos.

Ato contínuo, a UNIRIO apresenta 11 (onze) professores em seu corpo docente e 4 (quatro) professoras, representando 26,4% (vinte e seis vírgula quatro por cento) das docentes em seu Programa de Pós-Graduações em Direito. O programa da UNESA possui 18 (dezoito) docentes masculinos e 4 (quatro) docentes femininos, alcançando o índice de 18,2% (dezoito vírgula dois por cento) da presença de mulheres na docência superior.

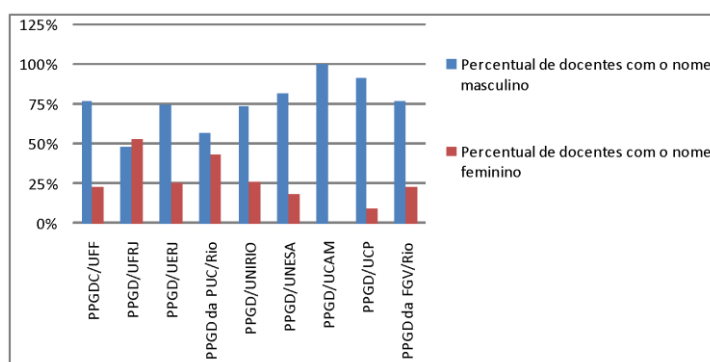
Na UCP observamos 10 (dez) homens que lecionam no PPGD e 1 (uma) mulher. Logo, na Católica de Petrópolis, as mulheres que lecionam no programa de mestrado equivalem a 9,1% (nove vírgula um por cento) do quadro de docentes daquela instituição.

No entanto, o pior índice foi alcançado pela UCAM pois, do seu corpo docente, todos os 11 (onze) professores são identificados pelo nome de gênero masculino. O percentual de nomes femininos em seu corpo docente representa 0% (zero por cento).

Pela FGV/Rio, 13 (treze) são os docentes identificados por nomes masculinos e 3 (três) por nomes femininos. Deste modo, as professoras do programa de mestrado nesta instituição corresponde a 18,8% (dezoito vírgula oito) do próprio quadro docente.

Por fim, deixo de apresentar o diagnóstico do corpo docente referente ao PPGD/UVA, visto que os currículos *Lattes* dos professores não foram analisados, conforme anteriormente esclareci. Realizada esta análise, apresento o gráfico abaixo, com o percentual de gênero por nome dos docentes no quadro de professores de cada instituição:

Gráfico 07: Docentes com nome masculino x Docentes com nome feminino



Fonte: Elaboração própria

Neste último diagnóstico concluo que o melhor índice relacionado à representatividade das mulheres no corpo docente é o do PPGD/UFRJ, com 52,4% (cinquenta e dois vírgula quatro por cento) dos nomes dos professores no gênero feminino, seguido do PPGD da PUC/Rio, com 42,9% (quarenta e dois vírgula nove por cento) e o do PPGD/UNIRIO, este com 26,4% (vinte e seis vírgula quatro por cento). Os menores percentuais atribuídos à presença de mulheres na docência dos cursos de mestrado e de doutorado em Direito, por seu turno, foram o PPGD/UNESA, com 18,2% (dezoito vírgula dois por cento), seguido do PPGD/UCP, com o índice de 9,1% (nove vírgula um por cento) e do PPGD/UCAM, com todo o seu quadro de docentes (100%), composto por professores de nomes do gênero masculino.

### 2.3. DADOS DAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS

Nesta dimensão, os dados estão relacionados às disciplinas obrigatórias dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) das universidades de representação. No caso, os programas da UFF, UFRJ, UERJ, PUC/Rio, UNIRIO, UNESA, UVA, UCAM, UCP e FGV/Rio.

Como havia asseverado em anteriores momentos, a opção de analisar somente as matérias obrigatórias não foi por acaso. Fiz a escolha por entender que as disciplinas obrigatórias devem ser lecionadas para todos os discentes (do mestrado e/ou do doutorado) independente da escolha do estudante. São matérias que formam a base mínima do Programa, sendo elas, em tese, as mais próximas do objetivo do curso. Ademais, nelas se encontram as indicações das fontes de estudo que formam a base para os futuros docentes, numa espécie de nivelamento dos estudantes-pesquisadores, além de serem as matérias constantes em próximas turmas do programa. Deste modo, afasto as disciplinas não obrigatórias, cujas ementas e fontes bibliográficas possam inclinar aos interesses do próprio docente ou ao perfil de determinados discentes, que com elas tenham afinidade.

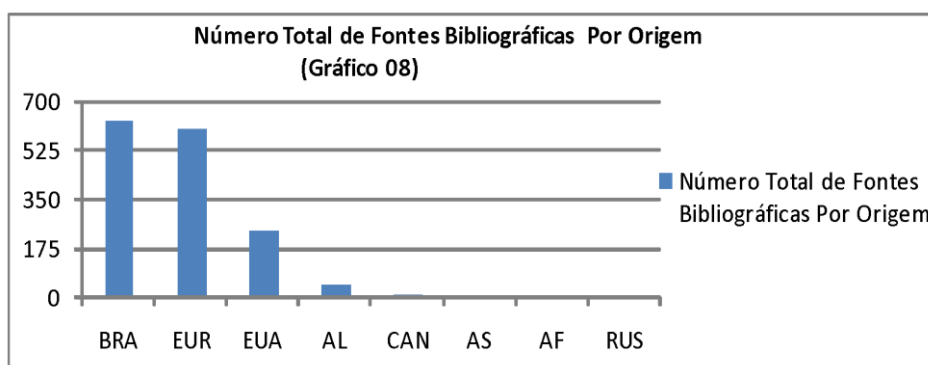
Quanto ao método utilizado para a coleta de dados deixo de repeti-lo, pois descrevi o procedimento investigativo em capítulo anterior, sobre a metodologia aplicada à dissertação, ao qual remeto a leitura para maiores entendimentos. Portanto, a estranheza nos quesitos de classificação, numa espécie de miscelânea entre as identificações, ora atribuídas aos continentes geográficos e ora aos países em referência são por meros critérios comparativos e para o exame de dados. Assim, por exemplo, as fontes latino-americanas descolam das fontes brasileiras, uma vez que o objeto requer o debate no contexto decolonial. Para fins quantitativos, interessante a separação dessas duas fontes para verificar as possibilidades comparativas. O critério, portanto, é contábil ou matemático e não geográfico ou histórico. Separar o Brasil das fontes latino-americanas tem por fundamento o simples arranjo de dados, visto que em termos geográficos, históricos ou pedagógicos, o Brasil é país integrante da América Latina.

Feito os pertinentes apontamentos, adianto que esta fase de levantamento empírico somente foi possível por intermédio da plataforma CAPES/Sucupira (BRASIL, 2019b) para completar as informações obtidas por acesso aos *sites* dos PPGDs. A plataforma me auxiliou quando não estavam disponíveis as ementas das disciplinas obrigatórias na página oficial da instituição de ensino pela *internet* ou, quando disponíveis, não continham as fontes bibliográficas indicadas.

Realizada a coleta de dados (vide apêndice B), separei, contei e classifiquei, por PPGD, as fontes bibliográficas indicadas em seus respectivos programas. O somatório de todos os textos referenciados nas disciplinas obrigatórias equivalem a 1.476 (mil quatrocentos e setenta e seis) fontes.

Seguindo a classificação por mim criada, do total mapeado, 631 (seiscentos e trinta e um) são fontes brasileiras (BRA), 597 (quinhentos e noventa e sete) são obras de origem europeia (EUR) e 235 (duzentas e trinta e cinco) referem-se a autores estadunidenses (EUA). As fontes de autores latino-americanos (AL) ou cujo trabalho aborda o tema, por sua vez, alcançam o total de 41 (quarenta e um) referenciais, enquanto as fontes canadenses (CAN) indicadas pelos PPGDs somam 11 (onze) obras. Ademais, o referencial bibliográfico asiático (AS) atinge o total de 04 (quatro) obras. Por fim, as africanas (AF) somam 02 (duas) obras e a fonte bibliográfica russa (RUS) obteve apenas 01 (uma) indicação nos PPGDs representados. O Gráfico a seguir ilustra as comparações realizadas:

Gráfico 8 – Número total de fontes bibliográficas por origem



Fonte: Elaboração própria

Ressalvada a indicação de obras de autores nacionais, as bibliografias de origem europeia e estadunidense superam, em distantes números, as referências para os textos de origem latino-americana, asiática e africana. Ou seja, há uma superioridade quantitativa nas indicações de certas obras, em função da sua origem.

As obras latino-americanas, africanas e asiáticas são pouco ou infimamente referenciadas nas disciplinas obrigatórias dos PPGDs, o que pode representar não um mero desequilíbrio de indicação entre as fontes, mas a demarcação do conhecimento e do saber. Uma forma indicativa de representar a subalternidade e a marginalização do ensino, em razão da origem da fonte científica e/ou acadêmica.

Segundo os dados, se somarmos o quantitativo bibliográfico europeu com o total das fontes estadunidenses e canadenses, chegamos ao número de 832 (oitocentos e trinta e dois) referenciais nas disciplinas obrigatórias dos PPGDs eleitos contra 813 (oitocentos e treze) do total das demais classificações somadas, entre as quais, as fontes brasileiras, as latino-americanas, as asiáticas, as africanas e as russas. Ou melhor, o somatório das fontes estadunidenses, canadenses e europeias superam o quantitativo da soma de todas as demais fontes de origem classificatória.

Novamente, firma-se a hegemonia daquelas indicações bibliográficas e demarca a periferia do conhecimento às obras de origem latino-americana, africana e asiática. Os programas de mestrado e de doutorado usam mais a doutrina europeia e estadunidense do que as demais obras de diferentes origens. Não obstante, importamos os conceitos, teorias, procedimentos formais e jurídicos à nossa realidade.

No entanto, não pretendo aqui atacar essas fontes hegemônicas, como se elas fossem a causa da permanência da colonialidade do poder, do ser e do saber, na melhor digressão realizada pelo professor Aníbal Quijano (2005). Os dados tem por finalidade denunciar a discrepância nas indicações das fontes e requer um reequilíbrio para buscar uma certa igualdade; fornecer e adquirir conhecimento, a partir da pluralidade de fontes do saber, sem consubstanciar a hegemonia de uns e detrimento de outros. Logo, com esses dados, busco demonstrar a importância de se equilibrar as indicações das fontes para o melhor ensino nas Pós-Graduações em Direito, mas sem erradicar as bibliografias tradicionais, de origem estadunidense ou europeia.

Como já apontado em outros momentos, a formação do profissional de Direito passa por ensinamentos técnicos e, claro, são necessários esses conhecimentos técnicos respaldados na história da formação do Direito, nos institutos e conceitos jurídicos que, em sua maioria, estão presentes na *Common Law* estadunidense ou na *Civil Law* europeia - os principais sistemas jurídicos do mundo ocidental. Obviamente, inúmeras fontes bibliográficas nessa esfera tecnicista será indicada, assim como, também guarda a sua importância, o estudo e leituras das leis, dos manuais jurídicos e dos códigos.

Entretanto, não podemos esquecer que é característica do poder a sua manutenção e, para isso, limita ou fulmina todo conhecimento que lhe for contrário e permite sujeitar às obras de outras origens a sua condição de periferia, ou seja, elementos extraídos da modernidade/colonialidade. Sendo assim, a busca pelo reequilíbrio das fontes é medida descolonial e firma o compromisso militante do pesquisador a uma causa socialmente relevante, fixando meus aportes no pensamento decolonial/pós-colonial e na teoria crítica.

Ademais, esta hegemonia de indicação de fontes também me indica um posicionamento de visão epistêmica. Ao considerar que as Pós-Graduações formam pesquisadores e também futuros professores, são estas mesmas fontes que se repetirão na produção de outros trabalhos e de conteúdos que serão repassados a novos estudantes também da Graduação em Direito, sustentando um círculo vicioso que gira entorno do eurocentrismo.

Voltando aos dados, passo às minúcias da classificação por PPGDs e chego aos seguintes números pela ordem crescente de indicação bibliográfica: A UFF indicou 67 (sessenta e sete) fontes europeias, 50 (cinquenta) obras brasileiras, 22 (vinte e duas) estadunidenses, 8 (oito) latino-americanas, 1 (uma) fonte canadense e nenhum referencial africano, asiático ou russo, totalizando 148 (cento e quarenta e oito) fontes bibliográficas nas disciplinas obrigatórias do seu programa de Pós-Graduações, o PPGDC/UFF.

Quanto ao PPGD/UFRJ, 27 (vinte e sete) são obras europeias, acompanhadas por 26 (vinte e seis) fontes estadunidenses. Somam-se, ainda, 13 (treze) indicações brasileiras, seguidas por 5 (cinco) canadenses e 4 (quatro) latino-americanas. Fontes africanas, asiáticas e russas não foram indicadas, o que totaliza o montante de 75 (setenta e cinco) obras bibliográficas.

Em relação ao PPGD/UERJ, esta indicou 145 (cento e quarenta e cinco) obras europeias, 188 (cento e oitenta e oito) brasileiras, 24 (vinte e quatro) estadunidenses, 11 (onze) latino-americanas, 01 (uma) africana e nenhuma obra asiática ou russa, acumulando 369 (trezentos e sessenta e nove) fontes.

A PUC/Rio, em seu PPGD, que comporta o mestrado e o doutorado acadêmicos, soma 128 (cento e vinte e oito) fontes europeias, 45 (quarenta e cinco) referenciais bibliográficos estadunidenses, 42 (quarenta e dois) brasileiros, 5 (cinco) latino-americanos; 3 (três) fontes canadenses, 1 (uma) indicação russa e nenhuma fonte africana ou asiática, o que equivale ao total de 224 (duzentos e vinte e quatro) referenciais bibliográficos indicados.

Pelo PPGD/UNIRIO temos 35 (trinta e cinco) fontes estadunidenses, 18 (dezoito) fontes europeias, 16 (dezesseis) brasileiras e nenhuma bibliografia indicada para fontes de origem canadense, latino-americana, africana, asiática e russa. A soma alcança 69 (sessenta e nove) fontes indicadas.

O PPGD/UNESA possui 40 (quarenta) indicações de obras brasileiras, 30 (trinta) europeias, 13 (treze) estadunidenses e 02 (duas) fontes latino-americanas. As demais fontes canadenses, africanas, asiáticas e russas não foram referenciadas, somando 85 (oitenta e cinco) materiais bibliográficos indicados.

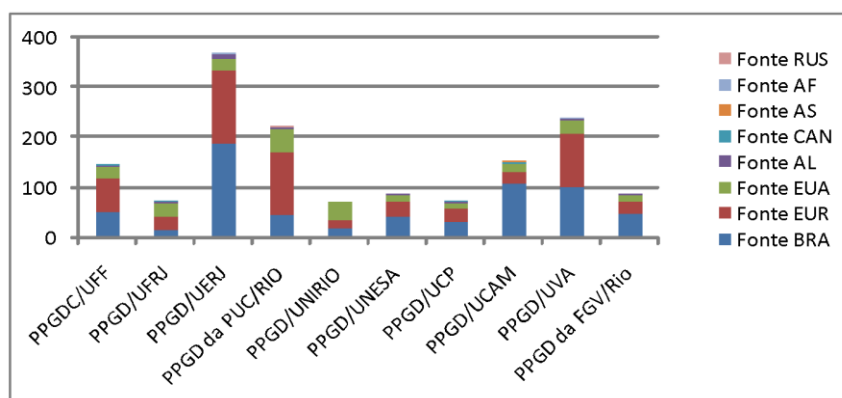
De todas as 73 (setenta e três) fontes bibliográficas constantes no PPGD/UCP, 30 (trinta) são indicações de obras brasileiras, 28 (vinte e oito) são de textos europeus, 10 (dez) estadunidenses, 4 (quatro) latino-americanos e 1 (um) de origem canadense. As demais fontes africanas, asiáticas e russas não foram referenciadas.

Pela UCAM temos o total de 153 (cento e cinquenta e três) fontes, sendo 107 (cento e sete) fontes de origem brasileira, 22 (vinte e duas) de origem europeia, 19 (dezenove) estadunidense, 4 (quatro) asiáticas e 1 (uma) canadense. Fontes latino-americanas, africanas e russa não foram computadas.

Quanto ao PPGD/UVA, 108 (cento e oito) são indicações bibliográficas europeias, 99 (noventa e nove) são brasileiras, 26 (vinte e seis) estadunidenses, 6 (seis) latino-americanas e 1 (uma) fonte africana. As indicações para a leitura de obras canadenses, asiáticas e de origem russa não possuem resultados, totalizando nesta instituição 240 (duzentos e quarenta) fontes referenciadas.

Para encerrar os dez programas em apreço, dos 86 (oitenta e seis) referenciais pelo PPGD da FGV/Rio, 46 (quarenta e seis) são fontes brasileiras, 24 (vinte e quatro) são fontes europeias, 15 (quinze) são estadunidenses e 1 (uma) é latino-americana. Fontes canadenses, africanas, asiáticas e russas não foram indicadas.

Gráfico 9 - Distribuição das fontes bibliográficas nas disciplinas obrigatórias por Programa de Pós-Graduações em Direito



Fonte: Elaboração própria

O PPGD/UERJ foi o programa que mais fez referência às indicações bibliográficas de autores ou publicações de origem brasileira (188) e europeia (145), enquanto o PPGD da PUC/Rio fez mais indicações às fontes estadunidenses (45), bem como a fonte de origem russa (1).



Fontes canadenses foram mais indicadas pelo PPGD/UFRJ (5) e fontes de indicação africana foram igualmente referenciadas no PPGD/UERJ e no PPGD/UVA. Em ambos, há apenas 1 (um) referencial de texto africano.

O único programa que indicou material de leitura cuja fonte fosse de origem asiática foi o PPGD/UVA, com 4 (quatro) referenciais bibliográficos. Nenhum outro PPGD fez referência a obras, textos ou qualquer documento no curso do mestrado ou no doutorado, tendo por origem uma fonte asiática (aqui não considerado a única fonte russa indicada pelo PPGD da PUC/Rio).

Quanto às fontes bibliográficas latino-americanas, estas foram mais indicadas pelo PPGD/UERJ, no total de 11(onze) textos. Em seguida, o PPGDC/UFF com 8 (oito) indicações.

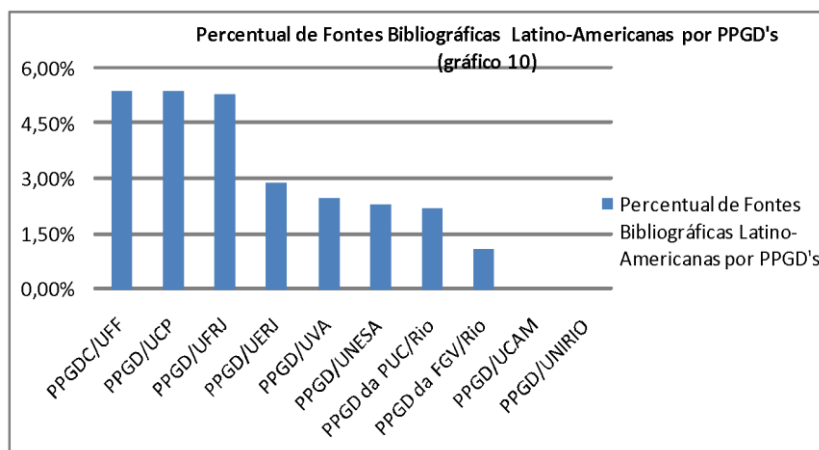
Notamos, portanto, que o PPGD/UERJ possui a concentração de maiores números de textos assinalados em suas disciplinas obrigatórias. É o programa que mais faz referência ao quantitativo de fontes brasileiras, europeias, africanas (embora seja uma única fonte incluída) e latino-americanas.

No entanto, todos esses resultados são atribuídos a comparações em números absolutos. Se buscarmos uma outra relação percentual ou proporcional, no caso de isolarmos as fontes de origem latino-americana, por exemplo, a ênfase se desloca para o PPGDC/UFF e o PPGD/UCP, visto que do quantitativo de suas fontes indicadas nas disciplinas obrigatórias, a referência para as obras sobre a América Latina atinge, em ambos, a porcentagem de 5,4% (cinco vírgula quatro por cento), enquanto o PPGD/UERJ encerra-se no patamar de 2,9% (dois vírgula quatro por cento) das indicações bibliográficas neste eixo temático.

Outros programas, em termos proporcionais, também se encontram a frente do PPGD/UERJ, como o PPGD/UFRJ, com o percentual de 5,3% (cinco vírgula três por cento) das obras no tema latino-americano e assinaladas nas suas matérias obrigatórias do curso de mestrado e do doutorado em Direito.

As menores relações são encontradas no PPGD da FGV/Rio, com o percentual de 1,1% (um vírgula um por cento), seguidos do PPGD/UNIRIO e do PPGD/UCAM, posto que, nestes dois programas, nenhuma obra de origem latino-americana foram indicadas nas ementas das disciplinas obrigatórias de seus cursos de Pós-Graduações. Apresento as proporções, segundo o gráfico seguinte:

Gráfico 10 – Percentual de fontes bibliográficas latino-americanas por PPGDs



Fonte: Elaboração própria

Sob outra perspectiva, se buscarmos os autores mais citados por toda a bibliografia assinalada nos PPGDs, encontramos na liderança o filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas, com a soma de 38 (trinta e oito) referências. Em seguida, mais outros dois autores europeus, estando o austríaco Hans Kelsen, na vice-liderança, com 32 (trinta e duas) indicações bibliográficas e o italiano, Norberto Bobbio, em terceiro lugar, com 20 (vinte) referenciais de sua autoria. Ou seja, os três autores mais citados nas bibliografias dos PPGDs representados são todos de origem europeia.

Dos autores estadunidenses, o mais citado foi Ronald Dworkin, com o total de 16 (dezesesseis) indicações bibliográficas. Sobre o continente asiático (ressalvada a classificação própria da Rússia), o único citado foi o autor Há-Joon Chang, um economista sul-coreano especializado em desenvolvimento econômico. Todas as 4 (quatro) indicações bibliográficas estão no PPGD/UCAM.

Pela indicação de autores russos, temos um só representante, o jurista Evgeni Pachukanis, citado em bibliografia de uma das disciplinas obrigatórias do PPGD da PUC/Rio.

Em relação à classificação africana, o autor mais referenciado foi o jurista argelino Mohammed Bedjaoui, que já atuou como embaixador na França e como juiz na Corte Internacional de Justiça, principal órgão judicial da Organização das Nações Unidas (ONU). Este autor foi indicado em bibliografia do PPGD/UVA e no PPGD/UERJ, somando 2 (dois) referenciais bibliográficos.

Pela bibliografia latino-americana - excluído o Brasil, com classificação própria - e que alcançou o total de 41 (quarenta e um) referenciais na soma de todas as indicações dos

PPGDs, o autor mais citado foi o filósofo argentino Carlos Santiago Nino, com 3 (três) obras referenciadas.

Dentre as obras brasileiras, o autor mais citado foi o ex-reitor da USP e professor, Miguel Reale, com 8 (oito) indicações bibliográficas.

Destaco ainda, que nenhuma obra direta de Karl Marx foi citada. Uma ou outra disciplina obrigatória dos PPGDs mencionava o marxismo ou análises sobre suas ideias, a partir de outros autores.

Feitas as exposições referente aos dados colhidos pelas fontes bibliográficas, passo ao tópico posterior, com a apresentação da última dimensão empírica, relacionada às teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas pelos(as) discentes dos PPGDs.

#### **2.4 DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DOS(AS) DISCENTES**

Para finalizar o panorama de mapeamento e coleta de dados, apresento o banco de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas pelos discentes dos PPGDs alusivos às universidades representativas dessa pesquisa (vide apêndice C).

Sob o aspecto relacionado ao tema latino-americano, verificado por meio da plataforma CAPES/Sucupira, bem como pelos *sites* oficiais das instituições de ensino (vide procedimento no capítulo anterior, acerca da metodologia utilizada na pesquisa), informo que no PPGDC/UFF foram defendidos 12 (doze) trabalhos neste tema, dentre os 118 (cento e dezoito) trabalhos, no período de 2010 a 2020. Dessa forma, o percentual sobre o objeto latino-americano equivale o total de 10,1% (dez vírgula um por cento) de todas as dissertações de mestrado defendidas pelos discentes.

Realizei o mesmo procedimento para levantar os dados referentes à UFRJ, porém o *site* do PPGD/UFRJ não disponibiliza a lista dos trabalhos de conclusão dos cursos do mestrado e do doutorado. Não me foi possível, dessa forma, obter os títulos dos trabalhos defendidos, nem mesmo o nome dos seus autores. Há um *link* naquele *site* para que o usuário possa realizar tal busca, no complexo ambiente virtual da Biblioteca Carvalho de Mendonça da Faculdade Nacional de Direito (BCM/FND) ou através da plataforma CAPES/Sucupira.

Diante desses obstáculos, me aportei na página da Sucupira, onde me sentia mais acostumado, face aos dados anteriormente coletados para a busca por disciplinas obrigatórias dos PPGDs e suas fontes bibliográficas. Neste ambiente encontrei, no período do recorte temporal de 2010 a 2020, somente 4 (quatro) trabalhos indexados naquele sistema inseridos

no objeto latino-americano, sendo uma dissertação do mestrado e, os outros três, teses de doutorado.

Portanto, os dados acima foram obtidos pela Plataforma Sucupira, que forneceu somente os trabalhos de conclusão dos cursos referente ao ano de 2019, não compreendendo os documentos para todo o período do recorte temporal. Sei que esses dados não correspondem à realidade, pois o PPGD/UFRJ possui curso de mestrado acadêmico instituído desde 2008 e com início de suas atividades desde março de 2009, como havia pesquisado antes. Dessa forma, considerando que o prazo de conclusão de um curso de mestrado dura em média 2 (dois) anos e o doutorado, 4 (quatro) anos e cuja atividade é exercida desde o ano de 2015, o sistema deveria acusar uma quantidade muito maior de trabalhos concluídos<sup>41</sup>.

Mesmo assim, faço constar que 4 (quatro) trabalhos foram encontrados no total sob a temática latino-americana e, desta maneira, o PPGD/UFRJ atinge o percentual de 13,3% (treze vírgula três por cento) dos trabalhos dos discentes nesta ótica, dentro do resultado de 30 (trinta) pesquisas de conclusão.

Em relação à UERJ, dos 575 (quinhentos e setenta e cinco) trabalhos de conclusão defendidos e aprovados durante o período de 2010 a 2018 (último dado fornecido pelo *site* oficial daquela instituição), 5 (cinco) correspondem ao tema latino-americano que, em termos percentuais, equivale ao total de 0,8% (zero vírgula oito por cento) de todos os trabalhos defendidos no mestrado e no doutorado acadêmicos desta instituição.

Pelo PPGD da PUC/Rio, no período de 2010 a 2019, 8 (oito) trabalhos foram defendidos por discentes do mestrado e do doutorado quanto ao tema latino, no universo de 265 (duzentos e sessenta e cinco) trabalhos de dissertações. Assim, o índice no eixo latino-americano da PUC/Rio é de 3,0% (três por cento) dos trabalhos de conclusão dos cursos.

No PPGD/UNIRIO não encontrei o curso de doutorado. Ainda assim, no mestrado, obtive 1 (um) único trabalho defendido sob a temática latino-americana, no universo de 43 (quarenta e três) trabalhos concluídos entre os anos de 2010 a 2019. Logo, o percentual da UNIRIO alcança 2,3% (dois vírgula três por cento) dos trabalhos nesse objeto.

---

<sup>41</sup> Informações obtidas pela consulta ao site oficial da universidade, Programa de Pós-Graduações em Direito: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade Nacional de Direito. Programa de Pós-Graduações em Direito. **Histórico**. Disponível em: <http://ppgd.Direito.ufrj.br/index.php/pt-br/curso/historico-new>. Acesso em 03 mar. 2020. Em razão da falta de dados, encaminhei um e-mail para a Secretaria do PPGD/UFRJ, para que fosse fornecida a lista de dissertações do mestrado e de teses de doutorado concluídas, com o nome de seus respectivos autores. Em resposta, a secretaria informou que os dados estariam disponíveis na Plataforma CAPES/Sucupira. Realizada a tarefa, verifiquei que os dados foram alimentados apenas para a turma corrente, do ano de 2019. Portanto, os dados estão incompletos, dentro do período de 2010 a 2020, apontado como sendo o recorte temporal dessa dissertação.

A UNESA possui um grande quantitativo de trabalhos concluídos pelos seus discentes aprovados no mestrado e no doutorado, com o total de 374 (trezentos e setenta e quatro) trabalhos defendidos. Desses, apenas 9 (nove) foram os trabalhos referente ao contexto latino-americano, o que nos entrega o índice de 2,4% (dois vírgula quatro por cento) da pesquisa orientada neste objeto.

A UCP, por sua vez, também não disponibilizou no *site* oficial da instituição, as dissertações concluídas no período correspondente ao ano de 2010 a 2016, tal como os dados do ano de 2019. A plataforma CAPES/Sucupira não fornece tais elementos.

Dessa maneira, assim como ocorre com a UFRJ, os dados do programa da Universidade Católica de Petrópolis são incompletos, pois na UCP só foram computados os dados das turmas correspondentes aos anos de 2017 e 2018. Mesmo assim, dos 49 (quarenta e nove) trabalhos, não obtive nenhum sob o eixo temático latino-americano. O percentual da UCP nesta esfera então, se encerrou em 0% (zero por cento).

Na UVA encontrei problema semelhante ao do PPGD/UFRJ, visto que os dados são referentes apenas ao ano de 2019, encontrados na Plataforma CAPES/Sucupira. O *site* da instituição também não disponibilizou a lista de nomes dos autores e dos trabalhos concluídos do mestrado e do doutorado.

Neste sentido, com apenas 1 (um) trabalho no objeto latino-americano, o índice alcançado pela UVA foi de 6,5% (seis vírgula cinco por cento), em razão do total de 16 (dezesesseis) trabalhos na conclusão dos cursos.

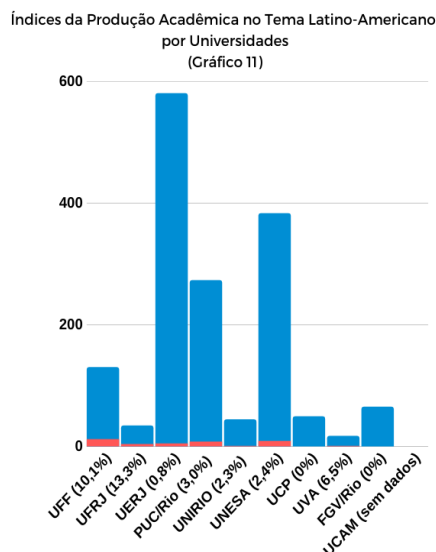
A FGV/Rio, por sua vez, totaliza 65 (sessenta e cinco) trabalhos concluídos no seu mestrado acadêmico em Direito. Desse total, nenhum trabalho está relacionado ao contexto latino-americano, chegando ao índice de 0% (zero por cento) dos trabalhos neste objeto.

Quanto à UCAM, a página virtual da instituição de ensino não fornece ao público a lista de discentes, muito menos as dissertações concluídas do seu mestrado acadêmico.

Após alguns comunicados, por correios eletrônicos, encaminhados à secretaria do programa e ao coordenador de curso, não obtive resposta, mesmo com o auxílio de meu orientador. Por estas razões, fiquei sem os dados referentes a essa dimensão e relacionados à UCAM.

O gráfico abaixo representa melhor os dados ora mencionados:

Gráfico 11 – Índices de produção acadêmica no tema latino-americano por universidade



Fonte: Elaboração própria

No aspecto geral, agora sem surpresas, dadas todas as exposições anteriores sobre os PPGDs de cada instituição de ensino ora representadas, os programas que mais se destacaram foram o PPGD/UFRJ, o PPGDC/UFF e o PPGD da PUC/Rio, com os melhores índices comparativos sob a temática latino-americana. Os demais PPGDs sequer alcançaram os percentuais dos dois primeiros programas. Apresentam índices pífios, com trabalhos na temática quase inexistentes dentro do universo de pesquisa daqueles programas, como ocorre com a UERJ e a FGV/Rio. Percebo, então, que existe uma certa confluência entre os objetivos, linhas de pesquisa e áreas de concentração dos PPGDs, com o interesse da produção acadêmica pelos docentes e o resultado dos trabalhos na conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

O PPGDC/UFF, por exemplo, que conheço por experiência como estudante e pesquisador, dotado de objetivos que visam a transformação da realidade social, utilizando o Direito como suporte teórico e prático para a mudança concreta, além de estar vinculado a outras áreas das humanidades, como ocorre pela interdisciplinaridade com a Sociologia, Antropologia e a Filosofia. Suas ações são concretas, pois estão dispostas na própria instituição, a qual agrega pessoas de diversas origens, credos e orientações sexuais. Adota, em seu programa, a reserva de vagas para negros, pardos e indígenas; mantém uma revista conceituada que permite a diversidade de trabalhos científicos; abraça causas de impacto social com o pré e pós-vestibular dirigidos à comunidade carente e incentiva os docentes quanto à produção técnica e multidisciplinar.

Toda essa pluralidade de medidas poderia justificar o bom aproveitamento, com trabalhos orientados a temas que possibilitam conjugar o Direito a outras áreas do conhecimento humano, propiciando, assim, aos seus estudantes, pesquisas de relevância interdisciplinar e pautadas em metodologias diversas (sejam teóricas, empíricas, ou ainda, mistas), porém, com vertentes críticas, cujos enfoques são provocativos à realidade e aos problemas atuais, requerendo um papel ativo do estudante-pesquisador.

Apesar dessas ressalvas, em algum momento também encontrei pesquisas sobre temas latino-americanos, africanos e asiáticos, mesmo em programas cujas áreas de concentração, finalidades e objetivos não sejam a eles tão aparentes, como é o próprio caso do PPGD/UERJ. Neste programa encontrei 5 (cinco) trabalhos pautados no eixo latino-americano, no universo de 575 trabalhos concluídos do mestrado e do doutorado.

Evidente que o quantitativo é pequeno dentro da totalidade mas, ao que me parece, mesmo que o programa da estadual não possua como objeto o enfoque sobre a América Latina, alguns discentes procuram pesquisas nessa abordagem, o que me faz perceber que, independente do eixo de concentração do programa, existem atores sociais que buscam estudos nesta vertente. Ou seja, em termos gerais, independente da instituição de ensino ou do Estado, o estudante busca respostas ao seu interesse pessoal e/ou social. A pesquisa do discente não depende da vontade administrativa, nem da vontade do Estado mas, tão somente, da ação e atuação do discente, como um sujeito social. Este tem voz, fala e quer ser ouvido, por intermédio de sua pesquisa e, para isso, a sua fala não necessita da concessão ou não do Estado, nem muito menos da instituição de ensino, que ao Estado representa.

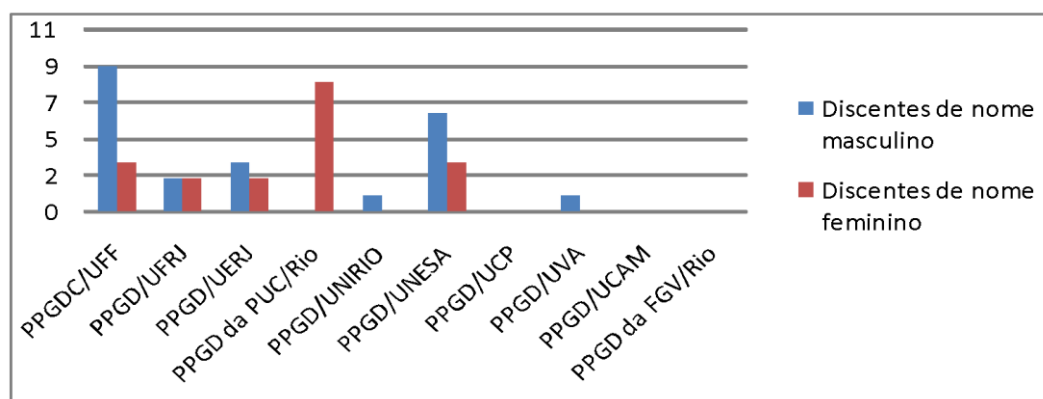
Outros dados complementares também julgo relevantes, como é o caso da verificação dos discentes homens e mulheres que concluíram os seus respectivos cursos. Nesta análise, cabe considerar que não me concentrei em classificar homem e mulher de acordo com a orientação sexual do discente. A classificação foi feita de acordo com o nome do estudante: se possuía nome do gênero masculino ou do gênero feminino.

Deste modo, do total dos 40 (quarenta) trabalhos concluídos dos cursos do mestrado e do doutorado pelos PPGDs representados e a eles vinculados o contexto latino-americano, 22 (vinte e dois) são conclusões de pesquisas realizadas por discentes de nome masculino e 18 (dezoito) trabalhos por nomes femininos, dentre todas as teses e dissertações aprovadas. Em melhores termos, os discentes que mais pesquisaram sobre temas latino-americanos foram os homens (55%).

A única instituição de ensino, dentre os 10 (dez) PPGDs pesquisados, cujo programa constou mais discentes mulheres que defenderam seus trabalhos no tema latino-americano na

conclusão do curso, em comparação aos discentes homens, foi o PPGD da PUC/Rio, com 8 trabalhos neste eixo temático. Todas as dissertações e teses concluídas, sob o tema latino-americano, foram realizados por discentes mulheres. Neste caso, o gráfico:

Gráfico 12 - Discentes com nome masculino x Discentes com nome feminino em trabalhos concluídos no tema latino-americano



Fonte: Elaboração própria.

Após o levantamento de todos esses dados, percebo que, ainda assim, é visível a pouca produção acadêmica no eixo temático latino-americano, pois o melhor percentual não ultrapassa 15% (quinze por cento) das pesquisas acadêmicas concluídas nos cursos de mestrado e de doutorado. Ou melhor, mais de 85% (oitenta e cinco por cento) dos trabalhos realizados pelos discentes desses cursos, não possuem o enfoque às temáticas latino-americanas.

Se considerarmos trabalhos de conclusão sobre temas africanos e asiáticos, a pesquisa se torna ainda mais periférica. Certamente, o percentual seria menor que os índices no contexto latino-americano. De igual maneira, ocorreria com as abordagens decoloniais ou do pensamento pós-colonial, cujos conteúdos não foram avaliados ou relacionados aos trabalhos constantes no apêndice C.

No entanto, para identificar uma possível resposta à carência do equilíbrio entre as fontes e a falta de um melhor pluralismo jurídico, recorro a outros dois procedimentos para conjugar com o empírico: as entrevistas semiestruturadas com ex-coordenadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área do Direito (vide apêndice D e apêndice E) e a abordagem teórica, para assim, cruzar os resultados e realizar as devidas reflexões analíticas.



## 2.5. CONCLUSÕES PARCIAIS

Na trilha da pesquisa, este segundo capítulo completa o anterior. Após fazer minhas apresentações, introduzir o tema do ensino jurídico e o objeto da pesquisa quali-quantitativa, por meio de procedimentos investigativos por mim utilizados, neste segundo capítulo, preocupei-me com os dados.

Novamente, a teor da metodologia amparada no primeiro capítulo, separei os dados em três partes, mas não antes de realizar uma pequena, porém importante passagem, pelos objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa, missões e história dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs). Essa passagem foi essencial para compreender alguns resultados quantitativos, em seus índices percentuais, números absolutos e relativos ou demais comparativos.

Embora eu tenha separado o processo empírico em três assuntos ou dimensões, no que tange às esferas do corpo docente, às fontes bibliográficas indicadas pelas disciplinas obrigatórias dos PPGDs e às teses e dissertações defendidas pelos(as) discentes de cada programa, isso não significa que os resultados são compreendidos de forma estanque, de maneira formal ou hierárquica. Pelo contrário: eles estão conectados e nos permitem o enlace por diversas perspectivas.

Em aspectos gerais, observo que o resultado empírico aponta para a escassez das produções acadêmicas nos PPGDs sobre o tema latino-americano. A maioria dos docentes daqueles programas não se interessa pela temática e opta por realizar pesquisas mais tradicionais e clássicas na área do Direito - salvo algumas exceções.

No plano das fontes bibliográficas, encontro a maciça escolha das fontes europeias e estadunidenses nos PPGDs representativos. Ao meio de centenas indicações, apenas uma única fonte africana, por exemplo, foi referenciada e outras 4 (quatro) fontes asiáticas, na totalidade. É pois, de certa forma, preocupante, visto o desequilíbrio entre as indicações das fontes, com a marginalização do conhecimento de alguns povos, assim como a delimitação do espaço do saber em razão da origem geográfica daquela fonte de produção do conhecimento. Obras de origem africana, asiática e latino-americana são, portanto, obras menos indicadas nos programas, revelando seu território mais periférico, também no ensino jurídico da Pós-Graduações.

Quanto aos discentes, os resultados não poderiam ser diferentes. Se os programas institucionais, em sua totalidade, pouco indicam fontes latino-americanas e, se o corpo docente dessas instituições não se interessa, geralmente, pela pesquisa sobre a América

Latina, então o número de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas pelos estudantes são parcas nesta ótica temática.

Por todos esses dados, a empiria trazida à pesquisa começa a me dar suportes e início de alguns esboços conclusivos, mesmo que parciais, diante da carência de outras investigações. Neste teor, posso dizer que, em visão mais ampliada, o perfil dos PPGDs representados caracterizam-se por:

a) ter o centro da produção acadêmica concentrado na cidade do Rio de Janeiro, onde se localizam a maioria dos PPGDs;

b) ser formado por uma maioria de docentes homens (76,7%), cujos interesses acadêmicos são mais pendentes às pesquisas tradicionais (neo)positivistas e que demarcam o paradigma da modernidade/colonialidade (grupo Modernidade e Colonialidade - M&C);

c) referenciar em maior quantidade, os autores europeus: em primeiro lugar, as obras de Jürgen Habermas; em segundo, as obras de Hans Kelsen e; em terceiro lugar, os textos e documentos de autoria de Norberto Bobbio;

d) inexistência de referencial direto das obras de Karl Marx - há somente referenciais de textos e obras de outros autores que abordam o marxismo;

e) ter também a maioria dos discentes homens (55%), com trabalhos conclusivos do mestrado ou do doutorado em temas mais voltados ao pragmatismo do estudo sobre as normas, leis, conceitos e institutos jurídicos, e que revelam, por sua vez, uma rasa interdisciplinaridade e transversalidade do Direito com outras disciplinas na área das humanidades, como a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia.

Todavia, numa outra ótica, com a perspectiva direcionada às análises isoladas sobre o contexto latino-americano, o perfil dos PPGDs revela que:

a) há um deslocamento do centro geográfico de pesquisa para a cidade de Niterói, visto que o melhor percentual é do PPGDC/UFF (19,5%), se comparado com a média geral (7,3%);

b) o único programa que possui mais docentes mulheres no quadro de docentes da instituição é o PPGD/UFRJ (52,4%).

c) o autor mais citado nas disciplinas obrigatórias dos PPGDs e no tema latino-americano é o filósofo argentino Carlos Santiago Nino, seguido do jurista Eugênio Raúl Zaffaroni - este em igualdade de indicações às obras do filósofo Luís Recaséns Siches;

d) a maioria das dissertações e teses defendidas nos PPGDs sobre o eixo temático latino-americano foi realizada por discentes homens (22 em 40), embora o PPGD da

PUC/Rio (08/08) apresente os dados diametralmente opostos, com a totalidade dos seus trabalhos (100%), neste tema, defendidos por discentes mulheres.

Considerando estes pequenos, mas importantes resultados, compreendi melhor o papel político-pedagógico na formação do discente, pois programas institucionais que abrangem o Direito de forma clássica ou tradicional, tendem a produzir pesquisas sem intersecções e se fecham nas suas próprias discussões de fundo jurídico, com pouca densidade ou relevância social.

O corpo docente acaba não se interessando por outras áreas além do Direito, reproduzindo, por conseguinte, as fontes hegemônicas europeias e estadunidenses. Isso comporta ações repetitivas sobre a visão epistêmica do mundo europeu, estampado na modernidade/colonialidade e encerram os debates em contextos pouco imbricados com a realidade de povos periféricos, como a latino-americana.

Essa epistemologia eurocêntrica, associada à maciça produção científica traduz um padrão pedagógico e repetitivo utilizado pelos docentes e ensinado aos estudantes, geração após geração. O discente egresso cai na armadilha do programa e volta a repetir o mesmo conteúdo tradicional e clássico do Direito, encerrado em si mesmo, somente nos assuntos normativos, formais e legalistas - salvo algumas e raras exceções. Neste último caso, o discente atua como um ator social e sua voz independe da concessão do Estado para ser ouvido. O sujeito-pesquisador não depende da Administração Pública ou das instituições de ensino que revelam outros objetivos e áreas de concentração, na melhor simbologia de representação do Estado.

Isso tudo me parece constar na maioria dos Programas de Pós-Graduações ora eleitos, visto os dados das faculdades representativas aqui especificadas. Porém, essas assertivas melhor podem ser tratadas, com explorações entrecruzadas do teórico e do empírico, que serão expostas em capítulos seguintes.

### **3. APORTES TEÓRICOS E A CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM DIREITO**

Após me debruçar sobre os dados referentes aos PPGDs representados, passo à etapa das diretrizes teóricas. Estas últimas, cercadas pelo pensamento decolonial, conforme ressaltado desde o início deste trabalho. A finalidade deste capítulo é corresponder o objeto à luz do posicionamento teórico-metodológico escolhido, importando uma visão de olhar sobre a prática realizada, isto é, demonstrar que a base de dados ganha certos contornos a depender do ponto de vista epistêmico.

Assim, os dados ganham vida por uma certa perspectiva, considerando o tempo e espaço e, nesta configuração, a teoria é fator primordial para dar embasamento a possíveis alternativas transformadoras de considerada realidade.

No meu caso, a teoria será suporte para inferir uma perspectiva sobre os programas de Pós-Graduações em Direito e conferir a eles um olhar que priorize e defenda os sujeitos subalternizados, bem como, a produção acadêmica das pesquisas que geralmente são postas à margem do conhecimento por serem periféricas, em especial, as pesquisas que giram entorno do contexto latino-americano (mas que também assim poderia ser sobre outros saberes, como os dos povos da África ou de grande parte do sul da Ásia).

Deste modo, primeiro buscarei detalhar um pouco mais o pensamento decolonial como fonte teórica para dar uma perspectiva mais ampla e uma visão sistêmica sobre o objeto desta pesquisa. Após, numa segunda parte, reduzo esse horizonte para contextualizar o objeto na conjuntura sobre a educação superior brasileira, ensino jurídico e as Pós-Graduações em Direito. Por fim, irei realizar alguns apontamentos sobre o capítulo e para que esta teoria seja percebida de forma mais materializada no capítulo seguinte, onde tentarei conjugar estes aportes à análises empírico-teóricas.

#### **3.1. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE**

Uso o conceito de colonialidade a partir dos ensinamentos do sociólogo peruano Quijano (1991) acompanhado por outros pensadores como Wallerstein (1992), de modo a revelar uma face oculta da modernidade enquanto fenômeno do sistema-mundo do século XVI.

Quando abordo esse conceito, quero destacar as orientações subjacentes em Aníbal Quijano sobre o eurocentrismo, modernidade, globalização, colonialidade do poder, do ser e do saber. Quijano (2005, p. 107-131) destaca que a globalização é um processo histórico que se iniciou com a constituição da América e do capitalismo colonial, também eurocentrados como padrão de poder mundial e um dos seus eixos que fundamenta esse poder é a classificação da população mundial conforme a ideia de raça. Ou seja, uma construção mental que expressa a dominação colonial e que permeia o eurocentrismo.

A América, segundo o sociólogo, é vista como a primeira identidade da modernidade. A partir dela, codificaram as diferenças entre o europeu, branco, burguês, capitalista e conquistador de um lado e, de outro lado, o conquistado índio, selvagem, primitivo, atrasado, em situação natural de inferioridade em relação aos primeiros.

Essa ideia de raça foi assumida pelos conquistadores como principal elemento de dominação. A América, então, produziu "identidades sociais historicamente novas" (QUIJANO, 2005, p. 107). Ela definiu e redefiniu outras, como os negros, mestiços, índios e europeus. Esses últimos, deixaram de ter uma mera conotação de procedência geográfica, para passar a definir novas identidades, a de conotação racial.

A nova identidade passou a ser associada às hierarquias, papéis e importância no *status* social. As características fenotípicas dos sujeitos passaram a definir não apenas um estereótipo, mas também a representação do sujeito dominante e do dominado. O branco é o europeu, ser superior e o conquistador, enquanto que o negro é o escravo, ser inferior, o conquistado. A polarização e hierarquia se tornaram algo universal, pois:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, P.107-108)

O universalismo identitário também ancorou em outras formas de controle além do racial, como o da exploração do trabalho e do controle da produção para o mercado mundial.

A escravidão, a servidão, a produção agrícola e a mineração não foram acidentes históricos, mas deliberadamente organizações econômico-sociais novas e estabelecidas para produzir mercadorias destinadas ao mercado mundial. Assim, reforço que o sociólogo lecionou no sentido de que há uma relação de poder do branco europeu sobre a exploração do trabalho do não-branco, em razão dos fundamentos da raça, do controle da produção das mercadorias às intenções do capital mundial.

Desse modo, se impôs uma sistemática divisão racista do trabalho, com os espanhóis e portugueses (a maioria dos brancos na América) recebendo os tratamentos diferenciados do reinado, detentores do poder, podendo ser homens e mulheres livres, assalariados, trabalhadores independentes, tal como, comerciantes e artesãos, quando não, nobres com Direitos a ocuparem cargos de alto governo da administração, postos civis e militares.

Aos demais, índios em sistema de servidão (quando muito não exterminados) e os negros, escravizados. Quanto aos mestiços, algumas vantagens por serem "abrancados", porém sem as mesmas condições dos ibéricos.

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p. 109)

A América desempenhou um importante papel, visto que introduziu uma nova organização política, econômica e social. Estabeleceu uma relação inovadora com o branco europeu e deslocou a produção comercial (antes da Ásia) para o eixo marítimo do Atlântico. Os minerais aqui explorados, como o ouro e a prata, por meio sacrificante dos negros, índios e mestiços, propiciaram aos europeus a vantagem da disputa sobre o comércio mundial. Com isso, o europeu expandiu a rede mercantil, não só pelas Américas, como para a África e a Ásia.

A Europa urbanizou e se transformou na sede do processo de mercantilização da força de trabalho, enquanto as demais regiões foram colonizadas. Essa relação permitiu a centralidade de controle, constituindo a Europa e o europeu como agentes no centro do mundo capitalista, tal como asseverou, em perspectiva geográfica e econômica, Immanuel Wallerstein (2007, p. 59), desenvolvendo o conceito de "moderno sistema-mundo".

Por essa perspectiva histórica decorrente do processo de colonização e concentração de poder na Europa, podemos entender o chamado eurocentrismo e a conseqüente colonialidade.

De modo menos técnico, porém mais direto, digo que a colonialidade reflete em desdobramentos, mas que pressupõe estarem cruzados, com a colonialidade do ser (europeu ou não europeu/ branco ou não branco); colonialidade do saber (conhecimento do branco/conhecimento do não-branco) e colonialidade do poder (dominante/dominado). Em complemento, as linhas trazidas por Luciana Ballestrin (2013):

A colonialidade do poder denuncia, pois, a continuidade das formas de dominação produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, atualizando e contemporizando processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. (BALLESTRIN, 2013. p. 100)

O discurso europeu da modernidade, no sentido de urbanização, do desenvolvimento capitalista, da concentração de renda, do acúmulo de capital, do progresso econômico e expressões afins, são frutos de uma ideia europeia e que legitimou a opressão e a dominação sobre povos, costumes e culturas.

O dito moderno ou modernidade passou a ser sinônimo de inovação; do avanço da civilização ou de outros termos que insinuam significados positivos, porém encoberto por um jogo de códigos que tornaram um universalismo bivalente em diversos tipos de categorias, como: ocidente x oriente; primitivo x civilizado; místico x científico; racional x irracional; desenvolvido x subdesenvolvido; tradicional x moderno.

A cultura europeia ocidental passou a ser a admirada, a diretriz para o sucesso, para o avanço e progresso em detrimento de tudo que não fosse branco-europeu. A modernidade traduz não somente os fatores econômicos, mas a racionalidade, o cientificismo, a religião, a secularização do pensamento, a língua, o comportamento, etc. Todavia, a partir da visão europeia, como fonte originária e pela qual os demais devem se guiar.

Neste sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-européias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista (QUIJANO, 2005, p. 112)

Reconheço que estas afirmações requer o devido cuidado, pois os apontamentos por mim levantados são questionados por defensores da modernidade, por alguns historiadores e outros intelectuais. Não proponho aqui discutir em detalhes o tema que é bastante complexo e envolve ainda outras terminologias e conceitos que prefiro não enfrentar, como questões filosóficas sobre a identidade do homem, sobre o que seria a racionalidade, a ciência ou não-ciência. Isso requer estudos profundos e poderia, inclusive, gerar um outro trabalho.

Quero, portanto, apenas traçar algumas linhas de raciocínio que poderão ser articuladas com o tema da dissertação e, para isso, esboço linhas gerais que escolho serem mais relevantes quanto à colonialidade e descolonialidade, no uso do seu sentido contrário e refundação.

Assim, repassando alguns apontamentos lecionados por Aníbal Quijano (2005), resumo que a modernidade pode ser considerada uma invenção europeia de dominação e articulação do sistema-mundo que, a partir do processo histórico de colonização e do papel significativo da América nesse eixo sistêmico, consolidou a visão de mundo europeu para todas as regiões não europeias.

A formação do Estado-Nação europeu também contribuiu para a polarização ou para um mundo bivalente entre dominante e dominados. Fundou ideias para a militarização e defesa do Estado; criou fronteiras e criminalizou forasteiros; firmou o pacto entre o Estado e a burguesia; financiou a expansão marítima e comercial; sustentou o sistema escravista; enfim, implicou a criação de instituições modernas com a cidadania e a democracia política.

O Estado-Nação foi outra criação ficta, que incorporou diversos sujeitos em uma sociedade única e individualizada, subtendendo seus membros a uma só identidade. É produto do poder e ao mesmo tempo estrutura do poder. Em outros termos, estruturou a hierarquia social, o que permitiu a disputa pelo controle da produção e do trabalho, o conflito pelos recursos, bem como, a luta pela autoridade, dominação e submissão.

O que considero um grande problema da formação do Estado-Nação europeu é a permissão da disputa como fator implícito e natural do poder. A estratificação e a formação de categorias bivalentes se torna algo natural no seio interno da sociedade e também em âmbito externo. Há disputas dentro da própria nação, como também, de forma mais agressiva, em outras possíveis nações.

O modelo com essa identificação natural de "progresso" permite não apenas uma estabilidade no sistema, como permite a exploração e sacrifício daqueles de outras origens ou etnias. Os estrangeiros, portanto, não-cidadãos ou não-nacionais, passam a ser sujeitos com menos Direitos; com menores condições de trabalho e "naturalmente" podem ser subordinados, chegando ao cúmulo de "naturalmente" serem odiados a ponto de serem exterminados. Foi como tal, a aceitação do sistema escravista em período colonial.

Essa face da colonialidade é muito bem examinada pelo filósofo caribenho, nascido na Martinica, Franz Fanon (1968). Na sua obra "Os Condenados da Terra", Fanon aponta a divisão de poder, com o massacre dos povos negros argelinos e árabes no processo da colonização da África pelo imperialismo europeu:



Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é, antes de mais nada, o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. (...) Nas colônias, o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs com o auxílio de seus canhões e de suas máquinas. A despeito do sucesso da domesticação, malgrado a usurpação, o colono continua sendo um estrangeiro. Não são as fábricas nem as propriedades nem a conta no banco que caracterizam em primeiro lugar a “classe dirigente”. A espécie dirigente é, antes de tudo, a que vem de fora, a que não parece com os autóctones, “os outros”. (FANON, 1968, p. 29)

Ressalto que Fanon tem grande importância nesta temática, embora os estudiosos lhe fazem de empréstimos quando as questões envolvem mais a colonialidade do poder e do ser. Ainda que meu eixo seja pendente à colonialidade do saber, os termos, na minha opinião, são divididos por pura didática, haja vista que o conceito abrange todos os seus formatos e efeitos, seja a dominação sobre o ser ou raça, seja sobre os costumes, a cultura ou o conhecimento. Assim, Fanon ganha aqui uma relevância, por denunciar os efeitos da dominação de povos contra outros, através do subterfúgio do significado de raças e do exercício de um poder de dominação.

Fanon nos atentou para as consequências da colonização e inaugurou, assim como outros intelectuais, uma vertente de desconstrução da colonialidade. Ou melhor, a decolonialidade como um processo.

Aqui cabe esclarecer que tomo os termos colonialidade/decolonialidade em um silogismo das expressões "colonialidad"/"decolonialidad" de origem da língua espanhola. Faço uso desses termos para não confundir com colonização/descolonização. O significado da colonialidade supera o da colonização. Trata-se a colonização, do mero processo político-econômico de controle europeu sobre regiões colonizadas. A colonialidade é resultante da dominação, estendendo o eurocentrismo sobre a cultura, conhecimento, comportamento e imposição universal do modelo europeu para o restante do mundo.

Descolonização é oposição à colonização e consiste na independência política das regiões colonizadas. Trata-se de mera independência formal e política. Decolonialidade ou também descolonialidade é expressão contrária à colonialidade. Significa movimento contínuo, um processo que rechaça a herança da colonialidade em suas múltiplas faces.

O processo decolonial pode ser entendido como contínuo, ultrapassando a cronologia espaço-temporal do período colonialista, mesmo após a independência política dos países da África, da Ásia e das Américas. A relação de subordinação ao branco europeu (aqui também

compreendido pelos estadunidenses) permanece como herança histórica. Ramon Grosfoguel (2007) discorre a respeito da seguinte maneira:

Nisto reside a pertinência da distinção entre "colonialismo" e "colonialidade". Colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas por culturas e estruturas coloniais no sistema-mundo capitalista/moderno/colonial/patriarcal. "Colonialidade do poder" se refere a um processo de estruturação crucial no sistema-mundo moderno/colonial que articula regiões periféricas na divisão internacional do trabalho com a hierarquia racial/étnica [...] Com a descolonização jurídico-política passamos de um período de "colonialismo global" para o atual período de "colonialidade global". Embora as administrações coloniais tenham sido quase totalmente eliminadas e que a maioria da periferia seja organizada politicamente em Estados independentes, não europeus, as pessoas ainda estão vivendo sob a crua exploração Europeia/euro-americana. As antigas hierarquias coloniais de europeus *versus* não europeus continuam no lugar e se misturam com a "divisão internacional do trabalho" e a acumulação de capital em escala mundial (GROSFOGUEL, 2007, p. 219-220).

A decolonialidade ganhou mais significado a partir dos estudos pós-coloniais, compreendendo críticas à colonialidade por meio de pesquisas sociais, antropológicas, filosóficas e históricas. Neste momento, já não mais tratamos da história dos séculos XV e XVI, do modelo econômico de colonização pelos europeus. Estamos tratando de uma outra fase, após a modernidade e já na história contemporânea, com o capitalismo imperialista liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), a qual me refiro, os estadunidenses. Portanto, em período após a independência dos países colonizados e após as duas grandes guerras mundiais.

Chamo atenção para o trabalho desenvolvido pela professora Fernanda Bragato que, em sua tese de doutorado concluída no ano de 2009, teceu algumas considerações acerca do pensamento pós-colonial, a fim de discutir os Direitos humanos. Bragato (2009, p.75-105) destaca que a visão do mundo eurocêntrico e universalista foi resultado do processo histórico trazido desde a modernidade, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, e a Revolução Francesa, no mesmo ano, aos quais fundaram o estereótipo do branco, burguês, capitalista e proprietário, como o padrão de homem da modernidade. Outros documentos políticos também permitiram a conquista desse Direito, como a Declaração Americana sobre os Direitos e Deveres do Homem de abril de 1948, que precede a Declaração Universal proclamada pela ONU em dezembro de 1948.

Esta última, de grande importância, pois inaugurou a fase universalista de Direitos e se impôs na ordem coletiva, com representações morais<sup>42</sup> dirigidas para todos os continentes

---

<sup>42</sup> Na tese de doutorado da professora Fernanda Bragato (Unisinos), vale a leitura sobre os debates filosóficos que ora se aproximam Immanuel Kant e Friedrich Hegel, ora as críticas realizadas por outros autores.

no cenário mundial. Todavia, essa visão do modelo eurocêntrico descartou a origem dos diversos povos, nas mais diversas regiões do globo terrestre. Um problema, portanto, que ao considerarmos um outro paradigma, na posição desses diversos povos, perde seu significado e confronta com o padrão imposto do modelo estabelecido, como assim também entenderam Even Darian-Smith e Peter Fitzpatrick (1999, p. 9-10).

Da mesma forma que Bragato (2009) utilizou para sua tese o pensamento pós-colonial a fim de constituir um paradigma para seu tema que envolve a pessoa humana e os Direitos humanos, faço dele minha ponte teórica para fundar os aportes quanto ao processo da decolonialidade do saber.

Faço do pensamento pós-colonial e dos ensinamentos da decolonialidade, uma orientação apenas, mas não uma âncora como quem deve se fixar nos seus referenciais teóricos. São apenas suportes para o debate sobre o tema e numa outra perspectiva. Dar significado ao saber, a partir dos povos subalternizados. Ou melhor, modificar a lente que enxerga comumente a visão de mundo, não mais sob a ótica e o discurso da modernidade/colonialidade consolidada pelo eurocentrismo, mas por outros ângulos, muitas vezes esquecidos, abandonados ou excluídos da pesquisa acadêmica realizada na América Latina, como assim também poderia ser, a realizada pela África ou por grande parte da Ásia.

A questão aqui apresentada está bem resumida, pois inúmeros debates geram ao redor do pensamento pós-colonial. Há assuntos diversos que poderiam ser tratados, como a linguística, a hermenêutica, a construção ou significado do homem, da pessoa humana, as situações psíquicas ou comportamentais que naturalizam a exploração de outros sujeitos; o discurso sobre a razão; a introdução de uma nova religião em lugares onde haviam outros cultos ou rituais, enfim, inúmeras teses, debates e pesquisas podem ser realizadas sobre o mesmo tema em diversas perspectivas.

No entanto, teço minhas considerações de modo bem condensado, respeitando a complexidade do assunto e me restringindo em firmar um olhar diferenciado, reconhecendo que a visão de mundo eurocêntrica deve e pode ser questionada. Essa mudança de percepção é, sobretudo, uma mudança epistêmica questionando o paradigma da modernidade. Por essa via, esvai-se a concepção de um mundo dual de quem é *versus* quem não é; aquele que tem e pode *versus* daquele que não tem ou não pode. Não há, neste prisma, um mundo bicolor que somente entende o certo e o errado, o válido e o inválido.

Mudando de posição, agora no lugar dos subalternizados, em especial, no tema escolhido dos povos latino-americanos, o mundo pode ser percebido por outros olhos,

multicolor, com diversidade de culturas e outras fontes de conhecimento. Encerram-se as bivalências e abrem-se as portas das múltiplas validades.

A oposição ao eurocentrismo é afirmar que todos os demais povos não deverão ser tratados como um mero pacote ou conjunto. Negros, índios, camponeses, quilombolas, ribeirinhos são formados por indivíduos distintos, com vontades e interesses outros. Ainda que possam determinar uma certa coletividade, os interesses de um descendente indígena brasileiro, por exemplo, não teria, necessariamente, os mesmos interesses de outros descendentes, também indígenas, de uma região peruana ou boliviana. Cada qual possui suas raízes, identidades e crenças em reconhecimento dos diversos povos que aqui já habitavam, ainda muito antes do discurso do "descobrimento" das Américas.

Busco, então, resgatar a importância da produção do conhecimento latino-americano, como forma de contestar o eurocentrismo, este que é visto geralmente como uma via única e exclusiva do saber e que assume um papel de superioridade. A intenção é demonstrar que, na atualidade, ainda estamos fadados à colonialidade e que a decolonialidade é um processo contínuo e ponto de partida para a virada epistêmica.

Outrossim, não quero parecer um pesquisador utópico. Não proponho uma guinada completa, de modo a crucificar toda a história que constituiu o mundo, culpando os brancos do colonialismo e do imperialismo capitalista reinante. Quando descrevo virada epistêmica é uma transformação de percepção de mundo, mas não assoladora e que deve romper com tudo o que fosse de origem europeia. Isso seria proceder da mesma forma como fizeram os conquistadores no processo de colonização. Não significa pois, "pagar na mesma moeda".

A proposta é de revisão do olhar, mas ao mesmo tempo, sendo sensato em entender que, no mundo globalizado e capitalista atual é fundamental compatibilizar algumas heranças positivas trazidas pela modernidade como, por exemplo, a pesquisa pelas ciências e o senso de igualdade de Direitos de modo substancial. O que rechaço é o teor de dominação, o tratamento dos não-europeus/não-estadunidenses como sujeitos de conhecimento inferior e cujas culturas podem ser postas à margem. Na perspectiva das universidades, uma produção acadêmica que poderia ser qualitativamente e quantitativamente inferior e estando inculcada de forma naturalizada.

Por isso, as pesquisas e o conhecimento dos povos subalternizados, sejam de origem africana, asiática ou latino-americana, emoldurados no processo decolonial devem ser considerados iguais às mesmas pesquisas e fontes de origem europeia/estadunidense. A minha dissertação reivindica o equilíbrio da disseminação do conhecimento, a igualdade de

importância do saber, seja ele europeu ou seja por qualquer outra fonte, além de buscar instrumentos decoloniais, concretos e práticos, no ensino em Direito.

Olhar para a academia, digo assim, para as universidades, é perceber a produção do conhecimento, reivindicar seu espaço de debate e posicionar-se na luta entre dominantes e dominados. Assim, relevante considerar, sob o ponto de vista das pesquisas jurídicas realizadas pelas Faculdades de Direito, a produção acadêmica que reflita abordagens latino-americanas, ainda que seu teor não seja decolonial, mas que de certo modo, mesmo implicitamente, refutam ou impedem o avanço epistêmico do modelo eurocêntrico.

### **3.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, ENSINO JURÍDICO E AS PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO**

Tratar sobre o ensino superior em Direito não é tarefa fácil, visto que o tema pode ser seccionado ou cruzado nas mais diversas áreas do saber, a exemplos do campo político, econômico, social, religioso, pedagógico e tantos outros mais.

Discorrer e entrelaçar cada campo ou área do conhecimento para alicerçar esta pesquisa acadêmica seria de todo modo complexo e infundado, uma vez que não haveria tempo, material e espaço nesta dissertação para acumular tantos tópicos que poderiam cercar o tema. Logo, não proponho esgotar o assunto. Muito menos não irei descrever todo um levantamento teórico sobre o ensino jurídico no país, posto que esta seria uma forma tradicional de fazer pesquisas acadêmicas, em geral, entre os estudantes. Isso seria incompatível com a proposta de uma metodologia crítica, que refuta trabalhos puramente literários.

Claro que, para dar continuidade a certos raciocínios, ora ou outra poderei utilizar de modelos tradicionais de pesquisa, inclusive, o histórico. Porém, não como formato de produção para todo o texto, mas com a finalidade de acrescentar ou complementar ideias, trazer suportes da conjectura que envolve o objeto. Com estas disposições, o meu intuito é tentar demonstrar a importância do tema e criar um ambiente para que, assim, possamos indicar e detalhar o objeto temático.

Em aspectos gerais, os cursos de Direito no país surgiram a partir das duas primeiras faculdades criadas pela Lei de 11 de agosto de 1827<sup>43</sup>, que instituiu os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais em Olinda e em São Paulo e que deram origem à Faculdade de Direito da

---

<sup>43</sup> Vide: BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Lei de 11 de Agosto de 1827**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

Universidade Federal de Pernambuco e à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco da Universidade de São Paulo, respectivamente. Naquele momento, o Brasil acabara de se emancipar de Portugal (1822) e os dirigentes do Primeiro Reinado viram a necessidade de ser instituída uma escola de Direito no país, a fim de amparar uma nova nação que se formara, com seu próprio ordenamento jurídico e intérpretes e que, anteriormente, eram dependentes dos bacharéis formados na Europa, especialmente, os oriundos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

A criação das duas primeiras faculdades de Direito tiveram como espelho o modelo europeu. Particularmente, com os métodos adotados e importados dos procedimentos didático-jurídicos e, na época, aplicados pela universidade portuguesa. Portanto, o cenário do saber eurocêntrico dentro das faculdades emergiu, desde os primórdios da formação dos cursos de Direito no Brasil.

Há um outro detalhe importante, pois como se não bastasse a tal visão eurocêntrica para formação do futuro bacharel, havia a predominância ou a influência da elite brasileira nas cadeiras desses cursos. Quando as duas faculdades de Direito do Brasil, em São Paulo e Olinda, absorveram os seus primeiros estudantes, o país ainda se caracterizava por um sistema tradicional de autoridade, emoldurado pela estrutura familiar, com o domínio dos patriarcas e pelos interesses da oligarquia latifundiária.

Logo, os primeiros bacharéis cumpriam um papel meramente burocrático, para dar continuidade e movimento à Administração Pública que se formava e, ao mesmo tempo, estariam subjulgados aos anseios das oligarquias dominantes e que necessitavam de um corpo de juristas ideologicamente controlados. A esse respeito, o professor de Direito Antônio Carlos Wolkmer (2000):

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda em 1854) refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonial, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo ideologicamente a estrutura de poder e preparando uma nova camada burocrático-administrativa, setor que assumia a responsabilidade de gerenciar o país. (WOLKMER, 2000, p. 80)

Portanto, o efeito era endógeno, ou melhor, para manutenção dos interesses liberais e econômicos locais, com o uso do bacharel de Direito como uma ferramenta protetiva das pretensões daquela elite brasileira.

A consequência dessa passagem fica bem definida quando conjugamos a passagem da história do Brasil com a história do Direito, pois enquanto que a primeira estaria marcada pelo modelo patriarcal e centralizador, a segunda se baseava em padrões jurídicos importados

dos ideais liberais europeus. No Brasil, ainda se vivia numa estrutura escravista e baseada no comércio agrícola e, na Europa, um sistema inverso, do liberalismo econômico, da industrialização, da formação do mercado consumidor, da liberdade individual, frutos do iluminismo, da independência dos Estados Unidos da América e das revoluções europeias.

O Brasil herdou de Portugal as instituições públicas e políticas, a burocracia e o hábito de elaborar leis, decretos e outros atos normativos, em proteção do interesse próprio das elites brasileiras. Para o historiador e cientista político José Murilo de Carvalho (1980), a falta da conjugação entre o sistema jurídico com a realidade social da época provocou uma crise de eficácia das leis e uma falsa impressão de desenvolvimento, porque o Brasil não foi preparado para utilizar as leis que importou das revoluções estrangeiras.

Em sentido complementar, Alberto Venâncio Filho (2004) que, após realizar o primeiro estudo global e sistemático da evolução histórica do ensino jurídico do país, considerando 150 (cento e cinquenta) anos desde a origem por Coimbra, concluiu que nunca foi intenção do Estado voltar-se às preocupações pedagógicas atinentes ao ensino em Direito, haja vista que ele assume uma roupagem de proteção do Estado e subjacente aos interesses da elite social brasileira.

Vemos, portanto, que desde a origem das escolas de Direito no país, a visão era puramente dicotômica, baseada no eurocentrismo, com a importação de institutos e tipos jurídicos que não comportavam as reais necessidades sociais. Um projeto de construção de um país elitista, descolado dos interesses da população em geral, valendo-se do corpo jurídico como ferramenta protetiva ou meio autorizativo para blindar o sistema oligárquico operante.

Esse monopólio do ensino jurídico de Direito no país, então concentrado em Pernambuco e São Paulo foi quebrado, com a primeira reforma no sistema educativo de nível superior, com o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879<sup>44</sup>, conhecido como a Reforma Leôncio de Carvalho<sup>45</sup>.

Assim, foram criadas as duas primeiras faculdades pós-reforma: a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, autorizada a funcionar em 1891, após a Proclamação da República e, a segunda, a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro,

---

<sup>44</sup> BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Decreto Nº 7.247, de 19 de Abril de 1879**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>45</sup> Carlos Leôncio de Carvalhonasceu em 18 de junho de 1847, na cidade de Iguaçú, Rio de Janeiro. Se formou pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1868 e se tornou professor nesta mesma faculdade em 1871, sendo nomeado membro catedrático em 1881. Foi convidado para ocupar a pasta dos Negócios do Império no gabinete de 15 de janeiro de 1878, tendo sido eleito deputado de São Paulo neste mesmo ano e permaneceu na Câmara até 1881.

também criada em 1891. A fusão dessas duas faculdades ocorreu somente em 1920, instituindo a Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ).

Segundo a historiadora Gizlene Neder (2015), o recém-implantado regime republicano incorporou princípios liberais e conservadores que estavam presentes nas concepções do positivismo e do evolucionismo (uma vertente também positivista, porém mais eclética das inovações epistemológicas que estavam circulando entre a Europa e as Américas). Mas foi através do Concílio Vaticano I (1870) e, especialmente, a partir do papado de Leão XIII (1878/1903), que emergiram os espaços para a liberdade na criação de estabelecimentos privados de ensino, com várias instituições protestantes criadas.

A Constituição Brasileira de 1891 separava a Igreja do Estado e, inspirada no constitucionalismo inglês, proclamou-se liberal, no qual acabou por isentar o Estado recém-republicano de políticas públicas voltadas para a Educação e para a Assistência Social, deixando que essa lacuna fosse preenchida pelas instituições religiosas.

Novamente, todo um contexto da história brasileira repercute na formação do ensino jurídico do país. Neste momento, o Estado se afasta e assume o crescimento das faculdades de Direito fundadas nas filosofias religiosas. Sejam as católicas, sejam as protestantes.

Alerto, dessa forma, a importância das passagens históricas a todo momento para compreender essa totalidade. Ou melhor, como todo o nosso modelo jurídico brasileiro está sustentado pelas influências europeias, numa concepção de mundo europeu e na história da modernidade/colonialidade, desde a formação das primeiras faculdades de Direito. A ampliação em território nacional, bem como, o interesse religioso e privado no sistema educativo.

Saímos do Brasil Império e chegamos à Primeira República, com os mesmos moldes liberais, religiosos e conservadores da elite brasileira. Ainda que mude em uma ou outra concepção de classe, a estrutura permanece sempre dirigida ao interesse econômico, em cada etapa da história nacional. Com o crescimento das faculdades, públicas e privadas, após a influência do liberalismo no ordenamento brasileiro foi, somente em 1931, que podemos dizer que houve, até então, a maior reforma em âmbito nacional e do ensino superior, com a reforma e diretrizes nacionais para as universidades.

Naquela data, o governo provisório do presidente Getúlio Vargas (que criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930<sup>46</sup>), promoveu a

---

<sup>46</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Institucional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em 03 mar. 2020. "A história do MEC, como é conhecido hoje, começa em 1930, quando foi criado o Ministério



chamada "Reforma Francisco Campos" (atribuída ao nome do primeiro ministro da educação do país). Pela mudança educativa, por meio do decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931<sup>47</sup> as faculdades antes isoladas, as faculdades "livres", poderiam se organizar e conglomerar em um núcleo mínimo, formado por um centro de estudos de filosofia, ciências e letras. Assim, constituiria uma universidade<sup>48</sup>, mas sem a proibição das faculdades isoladas.

A princípio, a intenção era estabelecer centros de pesquisas com finalidades puramente didáticas e investigativas, isto é, verdadeiros centros isolados, mas dependentes de uma administração superior, seja ela do governo federal ou do governo estadual. A reforma

dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação. Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um Direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Naquela época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional".

<sup>47</sup> BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931.** Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacao-original-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>48</sup> A criação da primeira Universidade Católica demarca a diminuição do pacto entre Estado e Igreja, estabelecido a partir de 1931, o que levou à Igreja trilhar seus próprios caminhos para a educação: "Desde a década de 1920 os católicos vinham se organizando, através da revista *A Ordem* (1921) e do Centro Dom Vital (1922), com o propósito de ter uma atuação mais marcante no processo decisório nacional. Sob a liderança do arcebispo dom Sebastião Leme, do padre Leonel Franca e de Alceu Amoroso Lima, um movimento em prol da educação superior católica foi articulado. Em 1929, fundou-se a Associação dos Universitários Católicos, em 1932 o Instituto de Estudos Superiores e em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação. Em 1934, o I Congresso Católico de Educação foi realizado no Rio de Janeiro. Para o grupo católico, a universidade enquanto espaço de socialização das elites dirigentes tinha necessariamente que ser católica. Daí sua incompatibilidade com projetos como o da Universidade do Distrito Federal, identificada com nomes como Pedro Ernesto e Anísio Teixeira, considerados homens de esquerda. Em 1940, a Companhia de Jesus recebeu de dom Leme a incumbência de dirigir a futura universidade católica. Nesse mesmo ano o Conselho Nacional de Educação concedeu por unanimidade autorização prévia para o funcionamento das Faculdades Católicas, que incluíam uma Faculdade de Direito e sete cursos da Faculdade de Filosofia (geografia, história, ciências sociais, pedagogia, letras clássicas, neolatinas e neogermânicas). A eleição das faculdades de Filosofia e de Direito como núcleos do ensino superior católico convinha ao projeto da Igreja, já que a maior parte das elites brasileiras era composta de juristas e advogados. Também interessava a disseminação da cultura humanística entre as elites, facilitando a sua espiritualização. Em março de 1941, na solenidade de abertura dos cursos, discursaram o padre Leonel Franca, reitor das Faculdades Católicas, o ministro Gustavo Capanema e Alceu Amoroso Lima. O corpo de professores era em grande parte oriundo da UDF e da Universidade do Brasil. Em 1946, com a agregação da Escola de Serviço Social do Instituto Social do Rio de Janeiro às Faculdades Católicas, completou-se o número de unidades exigido pela legislação para a formação de uma universidade. Em março desse ano, as Faculdades Católicas foram assim elevadas à categoria de universidade, a primeira de caráter particular no país. Pensada originariamente para atender à elite católica, a Pontifícia Universidade Católica acabaria servindo à educação das elites em geral". Vide: FGV CPDOC. **A Era Vargas:** dos anos 20 a 1945. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/PUC>. Acesso em 03 mar. 2020.

também permitiu a liberdade e autonomia de cátedra, com unidades operacionais entregues aos docentes para o ensino e à pesquisa.

A grande questão da reforma e até hoje debatida é sobre esta autonomia universitária, ou seja, seus limites ou plenitudes. Aliás, o próprio governo de Getúlio Vargas criou um obstáculo, pois com o Estado Novo (1937-1945) se viu impedido de maiores mudanças na esfera da educação superior, em razão dos atos autoritários do governo conflitarem com a autonomia universitária.

Mesmo nesse contexto, em 1937, com a criação da Universidade do Brasil (que corresponde à Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), a Lei nº 452/37<sup>49</sup>, ato normativo que a criou, não fez referência à autonomia da instituição de ensino. Todavia, adentrou em critérios institucionais para proibir estudantes e professores de qualquer atitude de caráter político ou partidário, além de vedar o comparecimento às atividades universitárias com emblemas ou uniformes de partidos políticos.

O interesse era visível: limitar atos universitários que pudessem combater o autoritarismo operante, em detrimento da liberdade de cátedra e da autonomia universitária. Novamente, o uso do Direito como produtor de normas e instrumento válido para garantir a proteção do Estado.

Após o fim do Estado Novo surgem os movimentos educativos para repensar o período autoritário que o país havia passado. Deste modo, foi sancionado o Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945<sup>50</sup>, especialmente para conceder autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Neste diploma legal, também foi permitido a proteção ao Reitor, com a nomeação pelo Presidente da República, após lista tríplice de nomes dos docentes efetivos indicados pelo Conselho Universitário. Nestas linhas, a Universidade do Brasil ganhou destaque no cenário universitário, como precursora para outras unidades de ensino lutar pela autonomia de cátedra e uma fase que se estendeu até a década do final dos anos 1950.

---

<sup>49</sup> BRASIL. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm). Acesso em: 03 mar. 2020. Vide artigos 29 e 30: “Art. 29. Os professores e os alunos da Universidade do Brasil não poderão tomar oficialmente, nem coletivamente, dentro da Universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário. Art. 30. Os professores e os alunos da Universidade do Brasil não poderão comparecer aos trabalhos escolares ou a quaisquer solenidades universitárias, com uniforme ou emblema de partidos políticos.”

<sup>50</sup> BRASIL. Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

É neste período que destaco a atribulada formação da também importante Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói, vizinha à antiga capital do país - a cidade do Rio de Janeiro. A UFF somente ganhou essa nomenclatura no ano de 1965<sup>51</sup>, mas sua fundação remete a 03 de junho de 1912 com a criação da Faculdade de Direito Teixeira de Freitas, porém, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do professor Joaquim Abílio Borges. A faculdade somente foi transferida para Niterói em 1916, na condição de uma instituição oficial do estado funcionando, a princípio, em prédio do governo estadual na Rua Visconde do Rio Branco, centro da cidade.

Após decisão de sua Congregação, em 18 de junho de 1920, a Faculdade de Direito Teixeira de Freitas passou a se chamar Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro, cuja denominação foi novamente alterada no ano seguinte, para Faculdade de Direito de Niterói.

A transformação da faculdade em uma instituição federal ocorreu em 1956<sup>52</sup>, quando a sede de suas atividades já eram exercidas em prédio localizado na Rua Presidente Pedreira, bairro do Ingá e que permanece atuante até este momento.

Em 1960, com a instituição da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UFERJ)<sup>53</sup>, a Faculdade de Direito de Niterói foi àquela incorporada passando ao nome de Faculdade de Direito, deixando de ser Faculdade de Direito Teixeira de Freitas.

Quinze anos mais tarde, com a Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965, a UFERJ deixa seu nome para passar a se chamar de Universidade Federal Fluminense (UFF), assim mantendo a Faculdade de Direito que até hoje é assim denominada.

As mudanças que culminaram a formação da UFF foi reflexo das transformações históricas daquela época, num país que vivia uma experiência democrática após a Era Vargas, mas que, posteriormente, se esbarrou na ditadura após 1964. Um período de reorganização partidária, de movimentos sociais, de transformações e investimentos trazidos pelo plano de metas do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). Por uma outra ótica, apesar do dito

---

<sup>51</sup> BRASIL. Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965. Dispõe sobre as novas denominações das Universidades Federais das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói. **Lei nº 4.831, de 5 de Novembro de 1965**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4831-5-novembro-1965-368485-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>52</sup> BRASIL. Lei nº 2.721, de 30 de janeiro de 1956. Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Eletrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte em Natal; e dá outras providências. **Lei nº 2.721, de 30 de Janeiro de 1956**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L2721.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2721.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>53</sup> BRASIL. Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Lei nº 3.848, de 18 de Dezembro de 1960**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3848-18-dezembro-1960-354411-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

desenvolvimento, marca as atribuições quanto às mudanças da Administração Pública do Rio de Janeiro para a nova capital do país, Brasília, em construção.

A criação da UFF, portanto, veio em momento histórico, na qual o governo abraçava o caráter nacional-desenvolventista sob o argumento de retirar o país do "atraso" em relação aos países centrais, especialmente, os Estados Unidos da América (EUA).

Nessa conjuntura econômica e política, a educação foi medida adotada a fim de alcançar o desejo de transformar o país em uma nação mais próspera. Junto a esse contexto, um novo mercado de trabalho surgiu e passou a ser desejado especialmente pela classe média, o que propiciou o aumento da demanda pelo ensino ou a disputa por diplomas.

Para amparar o projeto governamental foi aprovada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>54</sup>, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, ampliar o número de vagas, promover e ampliar a criação de instituições de ensino superior. Assim como a UFF, muitas outras universidades federais e estaduais foram instituídas nesse período, bem como, faculdades de Direito preexistentes incorporadas à elas.

Ao nos depararmos com a década de 1960, as transformações foram maiores, pois o país já estava alcançando um certo ritmo de desenvolvimento, crescimento econômico e industrialização. Conforme o sociólogo Luiz Antônio Cunha (1975), no período entre 1940 a 1960 a população do país passou de 41,2 milhões para 70 milhões (crescimento de 70%) e o crescimento das matrículas no ensino superior triplicaram. Em 1960, 226.218 eram universitários ( 93.202, desse total, eram do setor privado) e 28.728 eram excedentes ( que foram aprovados no vestibular para as universidades públicas, mas não eram admitidos por falta de vagas).

Dessa forma, as pressões aumentaram entorno do sistema superior de ensino, com o crescimento das universidades particulares, demanda por vagas nas universidades públicas e questionamento quanto à situação precária das instituições de educação. Neste ambiente, o movimento estudantil se tornou mais denso, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), propondo discussões sobre questões relevantes, como a autonomia universitária, a participação do corpo docente e discente na administração universitária, planos para reformulação institucional, entre diversos outros temas.

É importante eu ressaltar que, no aspecto econômico, dadas as transformações estruturais em âmbito nacional com o início da urbanização e industrialização brasileira,

---

<sup>54</sup> BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

aliado a este cenário turbulento sobre a educação de nível superior, podemos identificar uma integração entre o Brasil e países do exterior, especialmente, os Estados Unidos da América (EUA)<sup>55</sup> e países europeus.

Ou seja, há uma relação entre países periféricos e países centrais, dos quais estes últimos pretendiam expandir o mercado consumidor nos países periféricos, porém, com a manutenção das pesquisas e da tecnologia em seu local de origem (países centrais). Com isso, a intenção era a expansão dos negócios para além dos territórios daqueles países centrais, sem a perda de sua tecnologia e a fim de conter a concorrência científica.

Novamente, volto a registrar o caráter metafórico de dependência entre nós (dominados) e os europeus/estadunidenses (dominantes), tanto na esfera econômica, quanto na área do conhecimento, como pode ser visto neste critério de centralidade científica e tecnológica.

É neste momento histórico que surgem as primeiras Pós-Graduações. Ou melhor, cursos de especialização, com o viés da capacitação profissional para suprir esta relação entre países periféricos e centrais, de forma que se assemelham a uma parceria subordinada ou de dependência aos países dominantes. O dito "progresso" ou "desenvolvimento", na verdade não existe, pois é anuído, condicionado e supervisionado pelos interesses dos países dominantes ou centrais.

Devemos, portanto, perceber que as pesquisas acadêmicas, em si, serão estimuladas ou não, a depender do impacto internacional do trabalho, das necessidades econômicas ou do

---

<sup>55</sup> Podemos citar os acordos firmados entre o Ministério da Educação do Brasil - MEC e a United States Agency for International Development – USAID: UNICAMP. **MEC-USAID**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm). Acesso em 03 mar. 2020. "Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a "ajuda externa" para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). Para o estudo dos acordos MEC-USAID, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano* (1982); Ted Goertzel, *MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira* (1967); Márcio Moreira Alves, *O beabá dos MEC-USAID* (1968). Sobre os impactos históricos dos MEC-USAID na educação brasileira, ver: Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil* (1978); Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, *O golpe na educação* (1985); Francis Mary Guimarães Nogueira, *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial* (1999)".

interesse comercial. Eis a face nociva da área da pesquisa, com a interferência do campo econômico, geralmente, com pretensões liberais, burguesas ou capitalistas em detrimento da expansão do mero conhecimento, da didática ou do mais puro intento do saber.

Com isso, a importação de teorias e também de teóricos, com suas fontes em caráter absoluto e universais. Essa especialização do conhecimento, com o aprofundamento do saber após nível superior já concluído, em tese e por regra, surgiu para implantar a visão de modernização da intelectualidade. Um projeto, assim como a colonização, em prol dos interesses eurocêntricos. Anos e séculos mais tarde, a relação dominante/dominado ainda persiste, porém de forma oculta e disfarçada.

A elite brasileira, portanto, buscava reproduzir no país, as virtudes do desenvolvimento dos ditos "países adiantados" e nele estava implícito o "progresso", o "avanço". É o tecnicismo no capital humano, uma forma de expandir a educação numa concepção atrelada ao desenvolvimento econômico. Este modelo não só associa a formação universitária como via de acesso a um trabalho, como também deforma o sistema educativo, pois cria a ilusão de que quanto mais qualificado o sujeito, mais apto estaria ao mercado de trabalho.

Cria um modelo de mercado que visa apenas à multiplicação de diplomas em uma sociedade em busca do trabalho. Uma educação sem compromisso com a pesquisa ou com as causas sociais, mas que atenda a necessidade da massa, pautada numa visão estritamente formalista. A orientação foi direcionada aos Estados Unidos da América, o país mais poderoso e rico, no interesse de tornar o Brasil em um país economicamente central ou, ao menos, mais parecido com um dito "país desenvolvido". Segundo Cunha (1983):

[...] a modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re)produzir aqui a ciência 'internacional', a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas. (CUNHA, 1983, p. 255)

Em 1961, a LDB menciona os cursos de especialização pela primeira vez. Em 1965, com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação<sup>56</sup>, órgão do Ministério da Educação (MEC), dá-se em caráter formal, a implantação dos cursos de Pós-Graduações no Brasil.

O modelo da Pós-Graduações, estabelecido no Parecer 977/65, foi inspirado no padrão educativo dos EUA. Importamos bases substanciais e formais dos países dominantes que cercam o saber e o conhecimento dos países periféricos. Assim, a Pós-Graduações *Stricto*

<sup>56</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Definição dos cursos de Pós-Graduações: parecer** nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 2-12-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 06 mar. 2020.

*Sensu* se daria em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo nível, ou seja, o mestrado e o doutorado.

A primeira parte dos cursos seria destinada às aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão, se dissertação ou tese, a depender se fosse o caso do mestrado ou do doutorado, respectivamente. Os currículos seriam compostos conforme o modelo estadunidense que compreendia a área de concentração e as matérias conexas.

Antes da grande reforma universitária de 1968 faço considerar que, no fim de 1967, o Decreto 62.024<sup>57</sup> cria uma comissão especial presidida pelo General Meira Matos, com a finalidade de conter "subversões estudantis". O parecer conclusivo da comissão consistiu em fortalecer a autoridade dentro das instituições superiores de ensino, por meio de recursos de intimidação e de repressão. Tais procedimentos foram amplamente implementados com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968.

O início de 1968 foi marcado por constantes embates entre os movimentos estudantis e o governo militar. A intensificação das lutas e conflitos levaram à sociedade exigir do governo medidas para solucionar os problemas universitários, especialmente dos excedentes. Um grupo de trabalho (GT) foi criado pelo Decreto nº 62.937/68<sup>58</sup> a fim de elaborar um relatório final para resolver a "crise" nas universidades. Nele, algumas medidas foram dispostas pela reforma, com a intenção de aumentar a eficiência e a produtividade das instituições superiores de ensino: a implantação de sistemas departamentais; o vestibular unificado; ciclos básicos de formação; o sistema de créditos; a matrícula por disciplina; a carreira do magistério e a Pós-Graduações.

A orientação do ensino superior voltado ao mercado privado só aumentou. Faço uso dos números apresentados pela antropóloga e socióloga Helena Sampaio (1999) que, segundo ela, no ano de 1969, os excedentes somavam 161.527; a pressão da demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período entre 1960 a 1980, com a elevação do número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão. Desse todo, três quartos foram atendidas pela iniciativa privada. Assim, pelas informações da antropóloga, no

---

<sup>57</sup> BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>58</sup> As disposições sobre a criação do GT encontram-se em: BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 mar. 2020

final da década de 1970, o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas dos estudantes universitários.

Desde esta década houve o aumento vertiginoso dos cursos de Graduação e da Pós-Graduações por todo o país, levando a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada desde 11 de julho de 1951 pelo Decreto nº 29.741<sup>59</sup>, atribuir avaliações desses cursos, a partir de 1976.

Com essa expansão, inúmeros cursos foram criados apenas para a obtenção do lucro, com programas duvidosos e qualidade de ensino precário. Na prática, houve a proliferação de estabelecimentos de ensino e poucas universidades ou faculdades conseguiram (ou conseguem) instituir concretamente a pesquisa científica.

A partir de 1980, a socióloga Helena Sampaio (1999) afirmou que houve uma redução da demanda para o ensino superior, em decorrência do aumento da evasão dos estudantes do Ensino Médio; pela inadequação das universidades às novas exigências do mercado e; diante da abertura nacional aos produtos e às empresas estrangeiras. No entanto, ela também verificou que, em 1990, a demanda voltou a aumentar, visto que em 1980 cerca de 11% das vagas oferecidas nos cursos superiores não foram preenchidas, mas em 1990 a proporção passou para 19%.

É no ano de 1990 que a CAPES foi extinta por determinação do governo Fernando Collor. A extinção do órgão durou cerca de trinta dias, com a sua recriação após manifestações da comunidade científica.<sup>60</sup>

Apesar das transformações no ensino superior, os números indicam que a maioria dos estudantes ainda são oriundos das classes sociais mais abastadas. Conforme as sociólogas Ruth Cardoso e Helena Sampaio (1994), estudantes de famílias com renda de até 6 salários mínimos representavam aproximadamente 11% em instituições públicas e 12% dos matriculados em instituições privadas. Já os estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos, tanto no setor privado quanto no público, o índice ultrapassa dos 60%.

Como podemos perceber, o ensino superior continuou elitista, absorvida por padrões e modelos eurocêntricos, copiando o sistema em seu interior. Os dados repercutem as

---

<sup>59</sup> A CAPES foi criada inicialmente com o nome de Campanha Nacional Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Vide: BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>60</sup> Ato de extinção pela Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990. Recriação mediante a Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990.



consequências do processo arquitetado, numa observação aproximada da dialética histórica e capitalista<sup>61</sup>.

Na Pós-Graduações, o sentido foi o mesmo, com uma avalanche de cursos de especialização, levando o questionamento sobre o assunto. Aliás, uma nova modalidade passou a ser discutida na década de 1990, procurando definir um novo curso de mestrado diferenciado dos tradicionais acadêmicos.

Surgiu através da Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998<sup>62</sup> os cursos de mestrado profissionalizante. O objetivo deste mestrado não era formar pesquisadores, tal como nos mestrados e doutorados acadêmicos. São cursos dirigidos à formação profissional, com aplicação prática e teórica voltadas ao exercício da atividade laborativa.

Para compreender melhor esse foco, julgo importante acrescentar que a Portaria da CAPES foi tomada por resultados do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A política educativa adotada foi tratada como prioritária, porém sob uma perspectiva ligada à economia.

Isso teve um motivo pois, desde a campanha para as eleições presidenciais, a equipe da pasta sobre a educação do então candidato Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi liderada pelo economista Paulo Renato Souza, que era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento, tendo já ocupado o cargo de Secretário de Educação do Estado de São Paulo e antigo reitor da Universidade Estadual de Campinas.

Vitorioso, o presidente Fernando Henrique Cardoso nomeou como Ministro da Educação aquele economista, cargo que ocupou nos dois mandatos presidenciais. Assim, a educação como meta prioritária do governo passou a absorver um papel econômico, vez que lhe seria imputado um estilo de desenvolvimento nos moldes de um progresso tecnológico e científico. O enfoque do sistema de educação nacional era o do ensino superior, haja vista a concentração da competência científica e tecnológica em seu seio e serviria à garantia da qualidade dos ensinos básico, secundário e técnico. Por consequência, também ao incremento da qualificação geral da população.

Vislumbramos então, durante esta gestão, uma forte parceria entre o setor público e o setor privado. Foi assim que surgiu alguns incentivos econômicos para a educação nacional, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ainda existente, como um programa do

---

<sup>61</sup> Faço menção à dialética histórica por Antônio Gramsci (1891-1937) e o materialismo histórico dialético por Karl Marx (1818-1883).

<sup>62</sup> Para consulta, acesse: CAPES. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998**. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em 03 mar. 2020.

MEC que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A gestão na pasta da educação do governo FHC ficou marcado pelas intenções de privatização das instituições públicas de ensino; flexibilização curricular; descentralização das instituições e centralização do controle das instituições federais de ensino. Apesar de manter a gratuidade do ensino, as críticas inferidas ao governo FHC são tomadas pelo abandono das universidades públicas; sucateamento das instituições federais de ensino, em razão da redução dos repasses das verbas públicas; além da redução do orçamento destinado ao FIES.

O sucateamento teve reflexo na diminuição do número de matrículas nas instituições públicas de ensino, bem como, a dificuldade no acesso às universidades federais. Em efeito contrário, aumentou o número das instituições privadas que proliferaram no ensino superior. A título exemplificativo, o número de instituições públicas de ensino superior chegaram ao total de 299 no país, enquanto que as instituições privadas totalizaram 2.238<sup>63</sup>. Em oito anos do governo FHC apenas duas universidades federais foram criadas: a Universidade Federal do Vale do São Francisco<sup>64</sup> (com sede na cidade de Petrolina, em Pernambuco) e a Universidade Federal de Tocantins<sup>65</sup>.

O crescimento vertiginoso das universidades e faculdades privadas decorreu de um governo complacente à facilidade do credenciamento acadêmico, aos financiamentos privados e aos créditos financeiros. Por outro lado, as universidades públicas se arrastavam com poucos recursos para manter suas atividades, reivindicavam a liberação das verbas orçamentárias e atravessavam constantes greves.

A situação me pareceu ter melhorado um pouco com o governo do ex-presidente Lula (2003-2010), pois não se concentrou em expandir o número de universidades públicas, mas priorizou a manutenção delas. Em sua gestão, as finalidades eram a melhoria da qualidade de ensino e a inclusão social. Para tanto, dois programas merecem destaques: o Programa Expandir (Programa de Expansão da Educação Superior Pública) e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação de Universidades Federais). O

---

<sup>63</sup> Acesse as últimas estatísticas disponíveis (2018) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>64</sup> BRASIL. **Lei nº 10.473**, de 27 de junho de 2002. Institui a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10473.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10473.htm). Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>65</sup> BRASIL. **Lei nº 10.032**, de 23 de outubro de 2000. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm). Acesso em 3 mar. 2020. **Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm). Acesso em 03 mar. 2020.

primeiro durou entre os períodos de 2003 a 2006, enquanto que o segundo, REUNI, nos anos de 2007 a 2012.

Os dois programas visavam a seguir o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>66</sup>, tendo uma das principais ações o fomento às vagas sociais da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>67</sup>, voltado para a educação à distância.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolidou o REUNI, atendendo a demanda dos estudantes mais carentes e do ingresso às universidades. Ademais destaque nesta vertente assistencial, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)<sup>68</sup> e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>69</sup>.

O governo Lula também modificou o SINAES<sup>70</sup> (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e criou o GTI (Grupo de Trabalho Interministerial), cujos objetivos eram analisar a educação superior e apresentar ações que pudessem reestruturar, desenvolver e democratizar as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Uma das formas de análise foi através de testes, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>71</sup>.

Quanto ao incremento do número de matrículas no ensino superior, a expansão ficou atrelada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado por Emenda Constitucional nº 53/06. O FUNDEB é um fundo de natureza contábil e inferida em âmbito estadual. Há um fundo por cada estado da federação, além do distrito federal. Portanto, um total de 27 (vinte e sete) fundos que arrecadam os recursos vinculados à educação, por imposição do artigo 212 da Constituição Federal.

---

<sup>66</sup> Criado pelo [Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007](#) que, dentre outros assuntos, tratou de lançar um conjunto de programas com a finalidade de alavancar, no território brasileiro, a qualidade do ensino em todos os seus níveis e no prazo de quinze anos.

<sup>67</sup> O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de junho de 2006 e foi voltado para o desenvolvimento da modalidade da educação à distância. A sua finalidade consistiu em expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior do país.

<sup>68</sup> O PROUNI é um programa criado pelo MEC que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior. A finalidade do projeto é ampliar o acesso à educação de nível superior para a população de baixa renda.

<sup>69</sup> O FIES é um programa do MEC destinado a financiar a Graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

<sup>70</sup> BRASIL. [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#). Institui o Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#). Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>71</sup> Para maiores detalhes: BRASIL. INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 03 mar. 2020.

Com tantos programas e planos para a educação superior, podemos constatar que o governo Lula passou a promover as universidades, com o crescimento de 81% no número de matrículas, entre os anos de 2003 a 2012, conforme as estatísticas apuradas pelo INEP<sup>72</sup>.

Observamos que houve, durante os mandatos do presidente Lula, um certo avanço na educação superior, com programas e planos voltados aos estudantes de baixa renda; implementação de políticas de cotas; financiamento estudantil e outras ações assistenciais.

Foi no governo Lula que a sociedade passou a perceber que negros, índios e pardos também ocupavam as cadeiras universitárias e que o(a) filho(a) da classe trabalhadora poderiam adentrar às portas das faculdades, articulando um sistema um pouco mais igualitário, apesar das dificuldades administrativas e econômicas existentes no sistema superior de ensino.

No governo da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016), interrompido o segundo mandato por ação de um golpe (ou seria um *impeachment*<sup>73</sup>?), as medidas adotadas eram para a continuidade no fomento à educação com o "Brasil, Pátria educadora" (lema do governo, com diretrizes no Plano Nacional de Educação, PNE, 2014/2024<sup>74</sup>) mais voltado para a educação básica. Quanto ao ensino superior, destaque do seu governo, projetos de lei para expansão e criação de universidades federais no país<sup>75</sup>, além da inauguração de 41 *campi* de institutos técnicos federais e 224 obras em 38 universidades federais por todas as regiões do Brasil<sup>76</sup>.

---

<sup>72</sup> Vide matéria publicada no Portal G1: MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. **Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos**: entre 2003 e 2012, número cresceu de 3,8 milhões para 7 milhões. Inep divulgou na quarta dados do Censo da Educação Superior de 2012. G1, Educação. São Paulo, SP. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>73</sup> No plano formal, *impeachment* é uma sanção político-administrativa aplicada às autoridades que cometem violações em razão do seu cargo. Logo, podem sofrer a perda do cargo e inabilitação para o exercício de funções públicas por determinado tempo. No caso do Brasil, o cometimento de alguns atos a exemplo dos artigos 85 e 86 da Constituição Federal e do artigo 4º da Lei nº 1079/50. Contudo, por se tratar de uma sanção de fundo político, o instrumento jurídico pode ter sido articulado por motivos de interesses partidários contrários à gestão da presidente, abrindo-se a discussão se houve, naquele momento, um golpe institucional. Nesse debate, cito artigo dos professores Enzo Bello (UFF), Gilberto Bercovici (USP) e Martônio Mont'Alverne Barreto Lima (Unifor) intitulado "O Fim das Ilusões Constitucionais de 1988?". BELLO, Enzo; BERCOVICI, Gilberto; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. **O fim das ilusões constitucionais de 1988?** Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 10, nº 3, 2019, p. 1769-1811. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-1769.pdf>. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>74</sup> BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

<sup>75</sup> PL 5271/2016 (Cria a Universidade Federal de Catalão, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás); PL 5274/2016 (Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins, por desmembramento de campus da Universidade Federal do Tocantins); PL 5275/2016 (Cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás).

<sup>76</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Presidenta Dilma inaugura 41 campi e nove obras de institutos federais**. Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/>

Ademais, o governo da presidente Dilma Rousseff criou o Programa "Ciência Sem Fronteiras"<sup>77</sup>, que buscava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Um programa que atuava em conjunto com os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes – e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

A meta do "Ciência Sem Fronteiras" era destinar 101 mil bolsas em quatro anos, para promover o intercâmbio de discentes da Graduação e da Pós-Graduações em estágios no exterior e, assim, manterem contato com sistemas educativos competitivos, de pesquisa e inovação tecnológica.

No ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) anunciou o encerramento definitivo do programa para a Graduação, porém o "Ciência Sem Fronteiras" continuou e permanece até os tempos atuais, voltado para as bolsas de Pós-Graduações<sup>78</sup>. Segundo o Ministério, após uma avaliação criteriosa da modalidade Graduação, chegou-se à conclusão de que era alto o custo para manter os discentes estudando fora do país, pois eram 35 mil bolsistas de Graduação a um custo médio no exterior de R\$ 100 mil por ano, enquanto o custo anual da merenda escolar é de R\$ 94, por estudante. O governo afirmou ainda que, no ano de 2015, o MEC destinou R\$ 3,7 bilhões para manter o Programa Ciência Sem Fronteiras, o que equivalia o mesmo valor investido na merenda escolar de 39 milhões de estudantes da Educação Básica no país. Estes foram os motivos para o encerramento do programa, na modalidade Graduação.

O balanço mais atual feito pelo site oficial do programa<sup>79</sup> (até janeiro de 2016), demonstra alguns números que entendo relevantes, como 92.880 bolsas concedidas a diversos estudantes no total do "Ciência Sem Fronteiras", na qual a maioria de 73.353 bolsas foram destinadas à Graduação sanduíche no exterior, seguido de pouco mais de 9 mil bolsas

---

blog/2016/05/09/presidenta-dilma-inaugura-41-campi-e-nove-obras-de-institutos-federais/. Acesso em 03 mar. 2020.

<sup>77</sup> BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em 04 mar. 2020.

<sup>78</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na Pós-Graduações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em 04 mar. 2020.

<sup>79</sup> Confira dados estatísticos em: CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 04 mar. 2020.

conferidas ao doutorado sanduíche, cerca de 4 mil bolsas ao pós-doutorado pleno no exterior e 3 mil para o doutorado no exterior. Para o mestrado pleno no exterior foram concedidas 558 bolsas de estudo.

Observamos que a maior parte do programa estava destinado à modalidade de Graduação e, com o seu encerramento, o intercâmbio caiu em 99%<sup>80</sup>, prejudicando o acesso a milhares de estudantes universitários.

A política de corte dos gastos públicos é compatível com o governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018) que, sob o argumento da retirada do país da crise econômica que passava o país necessário era retomar o equilíbrio das contas públicas, para que houvesse a confiança do investidor, criando estímulo aos empregos e permitindo o desenvolvimento.

Recordo duas importantes ações adotadas pelo governo Temer: a Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016<sup>81</sup>, a chamada "PEC do teto dos gastos públicos", que limita valores para as despesas de governo e, em segunda ação, a reforma do ensino médio, através da Medida Provisória - MP nº 746/2016<sup>82</sup>.

A PEC foi aprovada e convertida na Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que criou um teto de gasto para evitar que as despesas superem a inflação durante o prazo de 20 anos, podendo haver revisão depois de dez anos.

Entendo que a iniciativa pode ser criticada, pois limitou investimentos públicos em diversas áreas, embora nela esteja previstos critérios de exceções, como transferências de

---

<sup>80</sup> Índice divulgado em matéria do jornal Estadão, em 20 de novembro de 2017: TOLEDO, Luiz Fernando; PALHARES, Isabela; STRAZZER, Filipe. **Com fim do Ciência sem Fronteiras, intercâmbio em Graduação cai até 99%**: encerramento do programa federal em julho de 2016 fez despencar o número de alunos enviados por universidades públicas para estudar no exterior. Estadão, .Edu, São Paulo SP, 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/com-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-intercambio-em-graduacao-cai-ate-99-70002090320>. Acesso em 04 mar. 2020.

<sup>81</sup> Para detalhes acesse: BRASIL. Senado Federal. Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016: PEC do Teto dos gastos públicos. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir novo regime fiscal, e dá outras providências. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016**: PEC do Teto dos gastos públicos. Brasília, DF. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em 04 mar. 2020.

<sup>82</sup> Inteiro teor em: BRASIL. Congresso Nacional. Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação do Ensino Médio). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação do Ensino Médio)**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 04 mar. 2020. A MP nº 746/16 foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: BRASIL. Senado Federal. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto- lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639>. Acesso em 04 mar. 2020.

recursos da União para os Estados e Municípios, assim como, gastos para eleições e verbas destinadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica - FUNDEB, que não ficaram sujeitos ao teto. Mesmo assim, com esse controle, impactos sociais são provocados e quem se saem mais prejudicados são, principalmente, os mais pobres.

Quanto à reforma do ensino médio, após a conversão da MP em lei no ano de 2017, muitos pontos referentes a ela podemos criticar, pois mudanças que afetaram dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não foram discutidos pela sociedade acadêmica, os atores mais importantes para pretendidas mudanças. Outros pontos também podemos levantar, como a dispensa para a formação específica dos profissionais da educação básica, ministrando conteúdos apenas por experiências profissionais, o que permeia uma visão muito tecnicista, profissionalizante ou pragmática do ensino, ao contrário do incentivo à formação crítica e humanista do estudante.

Esse tecnicismo vem alcançando o governo atual do presidente Jair Bolsonaro (2019 até presente momento) pelo que percebo das ações em proximidades com o setor privado, inclusive, o religioso. Militar reformado, o presidente Bolsonaro foi eleito ante a crise econômica que se arrasta no país<sup>83</sup>, através de um discurso que combatia veementemente os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) nas figuras do ex-presidente Lula e da ex-presidente Dilma Rousseff. Governos estes, a quem atribuiu a crise econômica em razão da corrupção, lavagem de dinheiro, evasão de divisas e uma série de outros crimes após os dados divulgados pela "Operação Lava-Jato"<sup>84</sup> (investigação da Polícia Federal, que apurou desvios de verbas da Petrobras nos últimos quinze anos).

O presidente ganhou apoio dos setores mais conservadores e liberais da sociedade brasileira, incluindo militares, instituições religiosas, empresários e todos aqueles que identificavam a esquerda política do país como os responsáveis pela instabilidade nacional.

---

<sup>83</sup> Faço referência à crise econômica do Brasil iniciada em meados do ano de 2014. A forte recessão contraiu a economia nacional em cerca de 3,8% em 2015 e 3,6% no ano de 2016, o gerou o alto índice de desemprego na ordem de 13,7%, representando cerca de 14,2 milhões de brasileiros desempregados. Para muitos, a qual me incluo, entende que a crise econômica levou à crise política do governo Dilma Rousseff, o que gerou inúmeros protestos contra sua gestão. A direita política aproveitou o desenrolar junto a outros setores de poder, como o jornalismo e a comunicação, articulando o impeachment.

<sup>84</sup> Dados da Polícia Federal informam, até 14 de agosto de 2017, que foram expedidos o total de 844 mandados de busca e apreensão no Brasil e no exterior; 97 mandados para prisão preventiva; 104 para prisão temporária; 06 prisões em flagrantes, com 326 inquéritos policiais instaurados e mais 187 em andamento. Outros atos demonstram a magnitude da investigação, com a quantia superior de 2,4 bilhões de reais em bens bloqueados ou apreendidos nas operações e foram repatriados, cerca de 745 milhões de reais. Outros 12,5 trilhões de reais estariam sob análise das operações financeiras investigadas. Para mais: BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Polícia Federal. **Operação Lava-Jato – Números**. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/imprensa/lava-jato/numeros-da-operacao-lava-jato>. Acesso em 05 mar. 2020.



Os atos do governo parecem estar alinhados com as ideias neoliberais<sup>85</sup> e, em nome do conservadorismo (digo aqui, na visão eurocêntrica do processo da modernidade/colonialidade do sujeito branco, capitalista, proprietário, heterossexual e cristão) busca combater todos os pensamentos que confrontem ou que possam ser uma ameaça à direita política. Por isso, não faltam rejeições aos pacotes do governo que flertam, ao lado da base de apoio militar e religiosa, aspectos próximos de um novo regime autoritário, porém com uma nova roupagem, agora, mais velada.

Assim foi a análise do sociólogo espanhol Manuel Castells (referência no estudo sobre as redes de comunicação) pois, segundo ele, o Brasil "está vivendo um novo tipo de ditadura" e, no nosso país "(...) as instituições estão preservadas, mas se manipulam tanto por poderes econômicos, quanto por poderes ideológicos" (CASTELLS *apud* MARQUES, 2019).

Para ele, uma das causas é de fundo religioso, mas o fator preponderante tem respaldo na manipulação da expressão "corrupção":

O Brasil, nesse momento, perdeu a influência da Igreja Católica que foi muito tradicional durante muito tempo na História, mas ganhou algo muito pior que são as igrejas evangélicas, para quem claramente não importa a ciência e a educação, porque quanto mais educadas e informadas estejam as pessoas, mais capacidade terão de resistir à doutrinação. O mesmo acontece com o presidente (Bolsonaro) e com o regime que está instalando. Não se pode fazer uma ditadura antiga, que se imponha com o exército, mas uma ditadura Orwelliana, de ocupar as mentes. Isso se faz acusando de corrupção qualquer tipo de oposição. Como a corrupção está em toda parte, então persegue-se apenas a corrupção de políticos e personalidades que se oponham ao regime. Esse tipo de ditadura só pode funcionar com um povo cada vez menos educado e mais submetido à manipulação ideológica. (CASTELLS *apud* MARQUES, 2019)

---

<sup>85</sup> O termo neoliberalismo apareceu com mais força no final dos anos 1980, embora alguma literatura já o referenciava nos séculos XVIII e XIX, como uma forma de classificar o ressurgimento do liberalismo. Ou seja, uma ideologia predominante na política e na economia internacionais. A ideia é que durante um certo período de tempo, o liberalismo perdeu predominância para o keynesianismo, inspirado pelo trabalho de John Maynard Keynes, que defendeu a tese de que os gastos públicos devem impulsionar a economia, especialmente em tempos de recessão. Keynes era favorável ao Estado de bem-estar social. A partir dos anos 1970, o mundo passou a vivenciar um declínio do modelo do Estado de bem-estar social, o que deu espaço para que ideias liberais aos poucos voltassem a ter preferência na política. Uma das primeiras experiências consideradas neoliberais no mundo ocorreu no Chile. Em 1975, o ditador Augusto Pinochet entrou em contato com a Escola de Chicago (instituição pela qual estudou Paulo Guedes, atual ministro da economia do governo Bolsonaro), que recomendaram medidas pró-liberalização do mercado e diminuição do Estado. Entre as medidas estavam a drástica redução do gasto público; demissão em massa de servidores públicos e privatização de empresas estatais. A ex-primeira ministra Margareth Thatcher (Reino Unido) e o ex-presidente Ronald Reagan (EUA) também foram indicativos desse fenômeno nos anos 1980. Ambos são considerados líderes neoliberais. O conjunto mais claro de ideias chamadas neoliberais veio no ano de 1989, com as regras do Consenso de Washington, que se tratam de elementos econômicos acordados por economistas de grandes instituições financeiras. O conjunto de regras seriam: Disciplina fiscal; Redução dos [gastos públicos](#); Reforma tributária; [Juros](#) de mercado; [Câmbio](#) de mercado; Abertura comercial; Investimento estrangeiro direto; [Privatização](#) de empresas estatais; Desregulamentação (flexibilização de leis econômicas e [trabalhistas](#)) e; Direito à propriedade intelectual.



Algumas ações do governo e dirigidas à educação apontam para o afirmado, como: os constantes ataques às universidades por meio do movimento denominado Escola Sem Partido (ESP)<sup>86</sup>; o ato administrativo federal que determinou o corte de verbas para as instituições de ensino superior<sup>87</sup>; a política de intenção de exclusão de cursos na área de Humanas<sup>88</sup> e; recentemente, o programa "Future-se", um projeto do governo federal que busca o investimento privado nas faculdades públicas<sup>89</sup>, bem como, propostas de leis que alterem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

---

<sup>86</sup> Conforme informações extraídas da página oficial, trata-se de um movimento, cujo grupo diz representar "estudantes e pais que se preocupam com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras" e, segundo eles, "um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo". O movimento apóia e auxilia as pessoas filmarem conteúdos em salas de aula; incentivam a gravarem as palavras proferidas pelos professores; orientam a realização de cópias de documentos, enfim, o levantamento de provas para, em momento posterior, acionarem a justiça contra determinadas atitudes de "doutrinação". Escola Sem Partido (ESP), também diz respeito a minutas de projetos de lei destinadas a todas as esferas do legislativo federal, estadual e municipal, convidando Prefeitos, Governadores e outras autoridades a apresentarem um texto em suas respectivas casas de lei e que estejam de acordo com as práticas do movimento. Alguns projetos de lei contrários a ESP tramitam no congresso nacional, como como a PL 6005/2016, de autoria do ex-deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) em defesa da livre manifestação do pensamento, do pluralismo de ideias, do respeito à liberdade religiosa e o repúdio a qualquer prática de censura, inclusive, a ideológica. Para mais, acesse a página do movimento: ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: <https://www.programa.escolasempartido.org/>. Acesso em 05. mar. 2020.

<sup>87</sup> Em 30 de abril de 2019, o MEC anunciou o corte de 30% das verbas orçamentárias destinadas à UFF, UnB e UFBA por "balbúrdia", assim amplamente noticiado pelos jornais e mídias sociais. Na mesma data, em razão da justificativa direcionada, o órgão decidiu estender a supressão de verbas para todas as universidades federais, o que gerou a reação de estudantes e de outros movimentos sociais, em atos de repúdio por quase todo o país.

<sup>88</sup> O governo Bolsonaro, com apoio do então ministro da educação, Abraham Weintraub, anunciaram em rede social e confirmado após entrevistas que o MEC estuda medidas para extinguir cursos da área de humanas, como: filosofia; artes cênicas; sociologia; antropologia; geografia; história. A ideia foi justificada com base no Japão. Naquele país, os investimentos públicos são gastos em outras áreas. Os cursos de humanas passaram a ser disponíveis somente nas universidades privadas.

<sup>89</sup> As principais propostas são: Criação de um ranking de instituições federais de Ensino Superior, com premiação para as que forem mais eficientes nos gastos; Permitir que departamentos das universidades façam parcerias com a iniciativa privada para oferta de cursos, por exemplo, e recebam recursos; Autorização para que as instituições possam colocar o nome de patrocinadores em salas, prédios e outros espaços, o que permitiria a manutenção e a modernização dos equipamentos com ajuda do setor privado. (É um modelo de financiamento comum em universidades estadunidenses) Arrecadar recursos por meio de contratos de cessão de uso de prédios e áreas e parcerias público-privadas; Criação de um fundo patrimonial das universidades, a partir da cessão de imóveis ociosos da União; Permissão para que as instituições captem recursos via Lei Rouanet para os projetos culturais, como museus, feiras, apresentações artísticas; Adoção de consórcios de universidades para diminuir custos na aquisição de equipamentos; Contratação de organizações sociais que serão responsáveis pela gestão do dia a dia das instituições, como serviços de limpeza, segurança, iluminação; Incentivar a criação e instalação de startups (empresas com base tecnológica que podem crescer em escala), com aplicação de dinheiro de fundo destinado a isso; Premiação de projetos inovadores e remuneração extra a docentes que tiverem desempenho reconhecido por meio de publicações de renome e que trabalhem com startups e parcerias privadas; Todas as ações serão financiadas por um grande fundo de investimento, administrado por uma instituição financeira. A estimativa é arrecadar mais de R\$ 100 bilhões, sendo que metade é proveniente do fundo patrimonial. (O MEC não detalhou como será a implementação). Para mais, acesse: BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se: perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financieira-do-ensino-superior>. Acesso em 06 mar. 2020.

O professor Jorge Barcellos, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, fez críticas dirigidas ao governo pois, "Programa Future-se: 'O governo não pode transformar a universidade em mercadoria' (BARCELLOS, 2009).

Tal como o educador procurei, nestas extensas linhas descritas, associar os interesses político-econômicos na educação brasileira, capaz de transformar o conhecimento em um produto. Algo que só é perceptível quando nos recorremos às análises históricas e teóricas. O processo de educação brasileira comporta seus altos e baixos, conforme o destino político inferindo ora mais, ora menos, o interesse empresarial e privado em conjunto com os ideais do governo.

A respeito disso, a gestão do presidente Bolsonaro parece levar às situações mais extremas, pois em tons irônicos podemos observar:

O governo federal anunciou a entrada do capital privado no financiamento da universidade pública, através de vários processos, que incluem a venda de espaço comercial. Só este ponto já é problemático: colocar marcas ressignifica a universidade. Quem impedirá que uma indústria de armas anuncie no prédio do curso de biologia? [...] O projeto inicia o fim do acesso dos pobres à Pós-Graduações, com Direito à fundo soberano negociado na bolsa, privado, multimercado, onde projetos concorrem por recursos. Não é a melhor forma de exterminar as Ciências Humanas? Quem irá pagar pela pesquisa em filosofia ou em pesquisa básica? Em outros países, esse tipo de reforma leva anos. Aqui, o governo tem pressa. É o velho jogo do capitalismo, dos monopólios e finanças. É a ideia de "linha de montagem" que me assusta: aos poucos, como nos EUA, as grandes corporações da educação irão tomar conta da universidade como se o conhecimento fosse equivalente a refrigerante. O capital ama o monopólio e odeia concorrência, principalmente do Estado. (BARCELLOS, 2019)

Entendo que as propostas lançadas pelo governo são polêmicas<sup>90</sup> e, por isso, haverá aqueles que as defendem, mas no conjunto de toda a nossa abordagem esse horizonte não

---

<sup>90</sup> A Pesquisa feita pelo Ibope e encomendada pela Confederação Nacional da Indústria- CNI divulgou, em 25 de setembro de 2019, os índices de rejeição do governo Bolsonaro, cuja popularidade não pára de cair. A avaliação positiva (ótimo e bom) do governo era de 35% em abril, caiu para 32% em junho e, em setembro, ficou em 31%, a menor de sua gestão. Quanto à avaliação negativa do governo (ruim e péssimo) subiu de 27% em abril para 32% em junho e, em setembro, chegou a 34%. Os brasileiros que desaprovam a maneira de Bolsonaro governar são 50% da população. Eram 40% em abril e 48%, no mês de junho. Os que aprovam somam 44% (mas eram 51% e 46% nas pesquisas anteriores). A confiança em Bolsonaro vai sendo reduzida a cada novo levantamento, pois em abril, esse percentual era de 51%, caiu em junho para 46% e chegou em setembro a 42%. O Ibope também levantou os dados quanto à desconfiança no presidente, que aumentou: 55% dizem agora “não confiar” em Bolsonaro (eram 45% em abril e 51% no mês de junho). Ainda de acordo com a pesquisa, a maioria dos brasileiros tem percepção negativa sobre as ações do governo nas áreas de educação (52%); meio ambiente (55%); combate à fome e à pobreza (57%); saúde (58%); combate ao desemprego (59%); taxa de juros (61%) e impostos (62%). Todos esses sentimentos negativos vêm crescendo entre dois e dez pontos percentuais, desde o levantamento anterior feito em junho. É o maior índice de reprovação para o início de um governo desde o mandato presidencial de Sarney, em 1986, e também a menor taxa de aprovação. O Ibope ouviu 2 mil pessoas em 126 municípios entre os dias 19 e 22 de setembro. A margem de erro é de dois pontos percentuais para cima e para baixo. Gráficos e maiores detalhes em: IBOPE. Inteligência. **Popularidade de Bolsonaro mantém-se praticamente estável.** Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/popularidade-de-bolsonaro-mantem-se-praticamente-estavel/>. Acesso em 06 mar. 2020.

seria o desejável, pois reforça o modelo padronizado e universalista da modernidade/colonialidade então criticados.

Enquanto isso, o governo avança com propostas para a educação numa visão capitalista de mercado, priorizando o "ter" (conhecimento como sinônimo de produto) e não o "ser" (desenvolvimento do sujeito, como ator crítico e social).

Pesquisa<sup>91</sup> encomendada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC) demonstra esse intento, visto que resultados foram dirigidos por um relatório realizado pela *Clarivate Analytics*<sup>92</sup>, uma empresa privada de análise de pesquisas científicas e acadêmicas; patentes; padrões regulatórios; proteção de marcas comerciais; pesquisas farmacêuticas e de biotecnologia; domínio e gerenciamento de propriedade intelectual.

A *Clarivate Analytics* pertencia à *Thompson Reuters*<sup>93</sup> (multinacional de origem canadense, com sede na cidade de Nova Iorque) e foi vendida para as empresas de grandes investimentos privados, *private equity*, *Onex Corporation* e *Baring Private Equity Asia*<sup>94</sup>.

O relatório intitulado *Research in Brazil* (pesquisas no Brasil), divulgou dados sobre a pesquisa científica no país entre os anos de 2011 a 2016. Contudo, são as conclusões deste relatório que devemos nos preocupar, pois ele resume o seguinte: a) que há pouco impacto internacional da produção científica brasileira; b) apenas a Petrobras e indústrias farmacêuticas realizam investimentos relevantes nessa área no Brasil e; c) há concentração da produção científica nas universidades públicas<sup>95</sup>.

Sobre essas conclusões, colaciono o gráfico abaixo, extraído do relatório, que traduz o impacto do Brasil na produção científica mundial e que aumentou ano-a-ano de 0,73 em 2011 para 0,86 em 2016, um aumento de 18%. Todavia, ainda abaixo da média mundial que está no índice de 1.0 (linha pontilhada).

---

<sup>91</sup> Disponível no portal da CAPES: CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>92</sup> Para detalhes, acesse: CLARIVATE ANALYTICS. **About us.** Disponível em: <https://clarivate.com/about-us/>. Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>93</sup> Sobre a multinacional: THOMSON REUTERS. **Company history:** Historical highlights from across Thomson Reuters. Disponível em: <https://www.thomsonreuters.com/en/about-us/company-history.html>. Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>94</sup> Detalhes da venda que atingiram mais de 3 bilhões de dólares em: GRANT, Bob. **Web of Science Sold for More Than \$3 Billion:** Thomson Reuters has transferred the science-citation database, along with the rest of its intellectual property and science division, to private-equity firms. *The Scientist*, *The Nutshell*, 15 jul. 2016. Disponível em: <https://www.the-scientist.com/the-nutshell/web-of-science-sold-for-more-than-3-billion33184>. Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>95</sup> Segundo notícia do portal da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP, dos 15 pesquisadores brasileiros mais citados pelo documento da Clarivate Analytics, 05 são da USP. Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/site/noticias/mostra/17799>

Figura 1 - Citação de Impacto do Brasil (2011-2016)

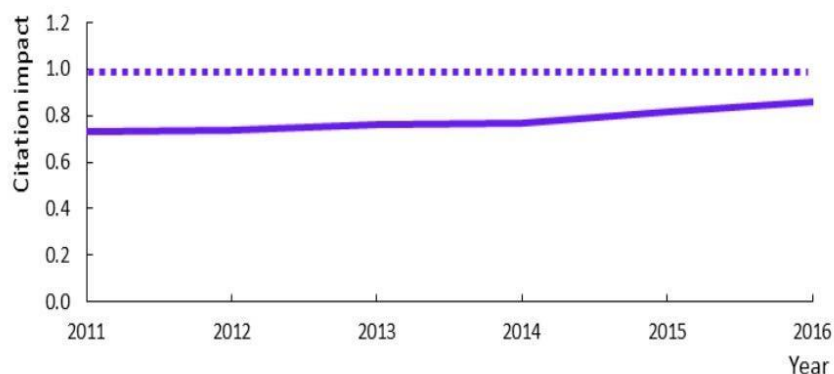


Figure 3 Citation impact for Brazil 2011 – 2016 (world average marked by the dotted line).

Fonte: CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites\\_Report-Final.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites_Report-Final.pdf). Acesso em 06 mar. 2020.

Em termos globais, o relatório afirma que o Brasil está abaixo da colaboração internacional de alguns países que compõem o BRICS<sup>96</sup>, como a África do Sul e a Rússia:

Figura 2 - Efeito da colaboração internacional e do impacto do Brasil (2011-2016)

Country	Papers	Citation Impact	% International Collaboration
Brazil	80,291	1.31	32.03
South Africa	38,641	1.54	52.46
Russia	65,496	1.24	33.74
China	343,455	1.43	24.49
India	81,289	1.24	23.41
France	252,138	1.55	55.85
Germany	344,691	1.61	52.73
Canada	208,260	1.66	50.37
Spain	170,379	1.56	48.82
Argentina	25,338	1.34	46.45
Mexico	34,749	1.28	44.37
Japan	144,031	1.38	29.79

Figure 23 Effect of international collaboration on productivity and impact of Brazil and comparator countries, 2011 – 2016.

Fonte: CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites\\_Report-Final.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites_Report-Final.pdf). Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>96</sup> Coordenação entre Brasil, Rússia, Índia e China (BRIC). Criado inicialmente com objetivos econômicos, o BRIC passou a constituir mecanismos de cooperação em áreas outras que tenham o potencial de gerar resultados concretos aos brasileiros e aos povos dos demais membros. Em 2011, a África do Sul passou a fazer parte do agrupamento, acrescentando o "S" à sigla, agora, BRICS.

Afirma ainda que a indústria farmacêutica foi a mais frequente colaboradora do setor industrial e apenas a Petrobras S/A foi a única empresa doméstica a colaborar significativamente com os cientistas brasileiros:

Figura 3 - As 20 maiores empresas de colaboração internacional (2011-2016)

Corporation	Country	Papers	Citation Impact	Sector
Petrobras SA	Brazil	190	1.04	Petrol
GlaxoSmithKline	UK	108	6.85	Pharmaceutical
Novartis	Switzerland	106	4.00	Pharmaceutical
Roche Holding	Switzerland	81	14.64	Pharmaceutical
Pfizer	USA	79	4.53	Pharmaceutical
Merck & Company	USA	67	7.31	Pharmaceutical
Westat	USA	55	0.86	Professional Services
Bayer AG	Germany	54	3.66	Pharmaceutical
Johnson & Johnson	USA	54	3.58	Pharmaceutical
AstraZeneca	England	53	6.64	Pharmaceutical
Sanofi-Aventis	France	51	4.68	Pharmaceutical
IBM	USA	49	2.11	Computer
Eli Lilly & Company	USA	48	3.77	Pharmaceutical
Bristol Myers Squibb	USA	48	11.13	Pharmaceutical
Amgen	USA	38	6.15	Biotechnology
Johnson & Johnson USA	USA	33	4.33	Pharmaceutical
Genentech	USA	33	30.37	Pharmaceutical
AT&T	USA	32	1.32	Telecommunications
Hewlett-Packard	USA	30	0.96	Software
Bayer Healthcare Pharmaceuticals	Germany	28	4.99	Pharmaceutical

Figure 13 Top 20 collaboration international corporations by number of papers 2011 - 2016.

Fonte: CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites\\_Report-Final.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites_Report-Final.pdf). Acesso em 06 mar. 2020.

De acordo com o relatório, uma significativa proporção do financiamento público brasileiro de desenvolvimento e inovação (P&D) é direcionada a 60% das despesas internas brutas diretamente para a pesquisa realizada nas instituições de ensino superior; 10% na pesquisa não orientada e; os 30% remanescentes são destinados a setores específicos. Os maiores receptores estão nos setores agrícola (10%), tecnologia industrial (6%) e na saúde (5%).



Figura 4 - Pesquisa brasileira nas 30 maiores produções científicas, por quantidade (2011-2016)

Categories	Papers	Citation Impact	Top 1%	Top 10%	% International Collaborations
Biochemistry & Molecular Biology	9,078	0.68	0.29	3.34	38.9
Plant Sciences	8,633	0.63	0.39	3.49	29.0
Public, Environmental & Occupational Health	8,282	0.89	1.05	4.30	21.8
Veterinary Sciences	8,099	0.59	0.52	4.94	15.8
Pharmacology & Pharmacy	7,598	0.81	0.49	5.69	27.0
Agronomy	7,263	0.46	0.28	3.55	13.0
Dentistry, Oral Surgery & Medicine	7,134	0.98	0.90	8.89	30.4
Agriculture, Multidisciplinary	7,028	0.43	0.41	2.02	9.5
Materials Science, Multidisciplinary	6,867	0.63	0.19	3.33	39.5
Environmental Sciences	6,732	0.91	0.56	6.89	38.6
Zoology	6,715	0.69	0.43	4.36	28.9
Food Science & Technology	6,539	0.96	0.99	9.05	22.5
Chemistry, Physical	6,449	0.73	0.16	2.64	38.8
Neurosciences	6,404	0.84	0.45	5.01	37.9
Chemistry, Multidisciplinary	5,794	0.47	0.12	1.93	26.3
Parasitology	5,364	0.81	0.48	3.82	28.6
Engineering, Electrical & Electronic	5,208	0.78	0.44	6.43	34.7
Surgery	5,184	0.73	0.58	5.94	21.8
Biotechnology & Applied Microbiology	4,916	0.74	0.41	5.70	32.1
Astronomy & Astrophysics	4,767	1.59	2.24	11.77	72.9
Genetics & Heredity	4,657	0.71	0.58	4.96	38.9
Microbiology	4,645	0.87	0.60	5.77	42.8
Biology	4,414	0.46	0.39	2.51	17.3
Ecology	4,408	1.11	1.93	8.98	51.9
Physics, Particles & Fields	4,248	1.52	2.35	14.64	68.3

Figure 31 Brazilian papers in top 30 Web of Science categories by number of papers, 2011 – 2016.

Fonte: CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites\\_Report-Final.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites_Report-Final.pdf). Acesso em 06 mar. 2020.

Percebo que esse argumento é perigoso, porque de uma forma implícita incute a ideia de que, se a maior parte dos recursos são destinados às universidades públicas (60%), então possíveis cortes e redução das verbas públicas destinadas ao ensino público superior seriam legítimos, visto que as citações de impacto e as pesquisas de relevância internacional estariam mais posicionadas à produção científica realizada pelo setor privado, como as indústrias farmacêuticas.

Essa conclusão é inválida e completamente descabida. O próprio relatório divulgou que mais de 95% (noventa e cinco por cento) das pesquisas são feitas pelas universidades públicas e a participação das pesquisas pelas indústrias, somadas com a Petrobras, mal atingem 1% (um por cento) de toda a produção científica nacional.

Figura 5 - Os líderes da pesquisa no Brasil (2011-2016)

University	Web of	Category		% Documents		% International	
	Science Documents	Normalized Citation Impact	% Documents in Top 1%	% Documents in Top 10%	% Industry Collaborations	% International Collaborations	
Universidade de Sao Paulo	54,108	0.93	1.06	7.96	0.83	35.83	
Universidade Estadual Paulista	20,023	0.79	0.69	6.10	0.30	27.77	
Universidade Estadual de Campinas	17,279	0.94	1.22	8.35	1.11	30.57	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	16,203	0.93	1.11	8.18	1.85	38.70	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	14,611	0.89	0.86	6.76	0.98	30.39	
Universidade Federal de Minas Gerais	13,294	0.88	0.67	6.24	0.90	31.22	
Universidade Federal de Sao Paulo	10,667	0.93	1.05	6.15	1.24	28.78	
Universidade Federal do Parana	8,233	0.67	0.44	5.31	0.84	27.45	
Universidade Federal de Santa Catarina	7,908	0.91	0.66	6.79	1.09	32.41	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	6,433	1.01	1.45	8.98	1.04	39.33	
Universidade Federal de Pernambuco	6,420	0.73	0.48	5.51	0.76	30.51	
Universidade Federal de Vicosa	6,373	0.63	0.56	4.33	0.60	20.76	
Universidade de Brasilia	6,218	0.89	1.13	6.10	0.77	33.07	
Universidade Federal de Sao Carlos	5,794	0.72	0.50	6.28	0.62	29.19	
Universidade Federal de Santa Maria	5,750	0.65	0.24	4.96	0.45	18.89	
Universidade Federal do Ceara	5,621	0.76	0.75	6.12	0.66	29.41	
Universidade Federal Fluminense	5,441	0.71	0.70	5.99	1.43	30.42	
Universidade Federal de Goias	4,217	0.74	0.81	5.90	0.88	23.33	
Universidade Federal da Bahia	4,198	0.81	0.88	6.77	0.69	31.23	
Universidade Estadual de Maringa	4,067	0.61	0.44	4.50	0.59	18.83	

Figure 39 Research performance of Brazil's leading universities, 2011-2016.

Fonte: CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites\\_Report-Final.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCites_Report-Final.pdf). Acesso em 06 mar. 2020.

Podemos observar que o documento revela que a produção científica brasileira é feita quase exclusivamente dentro das instituições públicas de ensino. Foram produzidos no período (ano de 2011 ao ano de 2016) 250 mil *Web of Science Documents* ou *papers*, que são ensaios, artigos, dissertações e teses publicados em periódicos especializados ou nos anais de congressos. Das 20 (vinte) Universidades que mais produziram, 15 (quinze) são federais e 05 (cinco) são universidades estaduais. Nenhuma universidade privada figura entre as vinte maiores produtoras científicas.

Nas linhas de Epitácio Macário, 3º tesoureiro e um dos coordenadores do Grupo de Trabalho de Ciência e Tecnologia (GTCT) do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES/SN, ressalta que:

A predominância absoluta das universidades públicas na produção de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil deveria implicar em maior investimento no setor e não no corte de orçamento, que é o que vem fazendo os últimos governos. É também um dos fatores ligados ao custo das instituições públicas que procuram manter o tripé ensino, pesquisa e extensão. Nas instituições privadas o que se tem é apenas ensino, muitas vezes de qualidade duvidosa. Mais um motivo para enfrentar o falacioso relatório do Banco Mundial, que defende a diminuição de investimentos estatais e o aprofundamento da privatização das universidades públicas brasileiras. (MACÁRIO, 2018)

Ademais, avaliar desenvolvimento científico pelo número de publicações produzidas ou citações realizadas também não afere a qualidade do conhecimento. Conforme Macário, trata-se de um modelo gerencialista de avaliação e fomenta o produtivismo:

(...) avaliação baseada somente no número de papers publicados internacionalmente é insatisfatória, faz parte de um modelo gerencialista que se tenta impor sobre as universidades públicas e é caudatária da dependência técnica, científica e cultural de países latino-americanos. A relevância social do conhecimento produzido fica às escondidas, enquanto é realçada apenas a quantidade de papers (MACÁRIO, 2018)

Sobre o produtivismo, me recorro ao caderno 28 do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior:

O modelo gerencialista de universidade impõe o produtivismo como instrumento e utiliza critérios como: número de publicações acadêmicas, número de publicações em língua estrangeira, número de citações etc. Esse conjunto de exigências e critérios é referendado pela Capes/CNPq, que, por sua vez, estão alinhados com as políticas do MEC e do MCTIC. Esses critérios resultam no enfraquecimento da diversidade da produção e veiculação do conhecimento em todas as áreas. Tal modelo inviabiliza o desenvolvimento de uma cultura acadêmica científica brasileira. Isso fica evidente, por exemplo, na desqualificação de periódicos nacionais rotulados como irrelevantes. Assim, independente da função social, há uma gama de conhecimento que é produzido e não é valorizado (ANDES, 2018, p.110)

O sistema pautado pelo governo Bolsonaro para a educação superior, por meio do programa "Future-se" e norteado pelos relatórios encomendados da *Clarivate* impõem o processo de produção científica à lógica capitalista. Assim como o capitalismo se respalda na maximização dos lucros na maior produção e em menor tempo possível, essa dinâmica incorporou também o processo de produção e de distribuição do conhecimento científico e tecnológico.

Logo, verificamos que esta concepção emoldurada numa lógica mercantil procura consolidar, na cultura nacional, a inovação e o empreendedorismo (processos típicos da concorrência privada e resultante do capitalismo) dentro da vida universitária e acadêmica. Esse modelo que tem sido imposto às universidades constitui-se de sistemas administrativos obcecados por métricas de eficiência, prestações de contas e produção por excelência baseados em indicadores, aos quais objetivam transformar a universidade pública em uma comparável fábrica.

Aliás, estabelece uma eficiência baseada na competição entre indivíduos e entre grupos, pois incentivam a disputa entre as instituições, áreas de conhecimento, periódicos científicos, pesquisadores, estudantes e entre os diferentes grupos de pesquisa,



principalmente, na Pós-Graduações. Isso transformou o espaço acadêmico brasileiro em um lugar de disputas, pautado pelo acúmulo de capital.

A disputa, ao meu ver, atribuída à educação (que não tem finalidade estritamente empresarial) não mostra aqui vantagens. Pelo contrário, o modelo somente traria bonificações ou prêmios aos melhores da lista ou do *ranking*, isto é, daqueles com quantidade significativa de publicações, daqueles que se colocam em evidência e dos que captam mais recursos. Esses sim terão seus espaços assegurados no sistema implementado. Porém, a prática desvaloriza a atividade do ensino e a sala de aula passa a ser um lugar menosprezado, uma vez que não é capaz de captar recursos.

As universidades não são apenas pesquisa, mas também ensino e extensão. A assimilação das ideias, dos conceitos e o debate para a formação crítica, com a produção do conhecimento concebido, bem como, a capacidade de repassá-los são atividades do ensino e estabelecida entre a relação estudante-professor. Aferir qualidade em um instituto de educação somente pelo número de produção científica é desqualificar a importância dos docentes em sala de aula e reduzir a aprendizagem dos estudantes.

Do mesmo modo, a extensão também é negligenciada porque desvia a sua principal finalidade, que é aproximar a academia da comunidade, com projetos de cunho social. No modelo criticado, a disputa valoriza apenas os serviços que pudessem ser vendidos ou comercializados, transformando a atividade em mercadoria, em troca de mais recursos e investimentos. Inverte o papel do coordenador de um curso de extensão, por exemplo, para um gerente ou gestor de crises sociais.

Há, em todo caso, uma estrita ligação do Direito com o poder político e as intenções do Estado. Neste particular, refletimos sobre a importância das argumentações para contestar modelos, leis, medidas administrativas e posicionamentos dessa estrutura de poder.

Faço recordar as análises feitas por Otávio Luiz Rodrigues Jr (2012), em relação ao “Tribunal dos Mortos”, com cujos determinados atos ocorridos ao longo da história colocou em cheque as argumentações e posicionamentos do homem de direito em face do poder do Estado, especialmente, quando tal poder político estatal for caracterizado como autoritário ou um estado de exceção.

Segundo aquele professor da USP, o jurista é um homem de retórica e não de armas, mas a depender de suas argumentações pode desmunicar o Estado, caso contrário poderá ser condenado pela sua equívoca retórica. Otávio aponta uma passagem histórica e exemplificativa ocorrida com o jurisconsulto Papiniano, a quem foi condenado pelo

imperador romano Antonino Caracala, em razão daquele jurista não conseguir sustentar argumentos para justificar o homicídio praticado pelo soberano contra seu próprio irmão.

Então, o que contesto é o que se pretende ultimamente pelo Estado, isto é, ampliar o dinamismo capitalista para dentro das universidades, espelhando-se na visão de mundo eurocêntrica já enraizada na sociedade e estender esse modelo que parece estar muito mais evidente quando tratamos das Pós-Graduações, sob pena de sermos condenados e vítimas permanente desse processo de produção capitalista para dentro da educação em Direito.

Saindo dessa esfera mais totalizante da educação brasileira em todos os seus níveis tratados até esse momento e abordaremos, a partir de então, considerações voltadas às Pós-Graduações. Em especial, as Pós-Graduações em Direito, já que se trata de lugar em que estou inserido e, do mesmo modo, reflete uma parte do todo conjunto do ensino superior, além de exprimir análises do Direito sobre o próprio estado.

Recente documento na Área 26 do Direito<sup>97</sup> e referente ao ano de 2019 foi publicado pelo Coordenador da CAPES, Otávio Luiz Rodrigues Jr, revelou algumas características e tendências sobre o ramo jurídico nos últimos 30 (trinta) anos:

(a) expansão relevante após a década de 2000, como efeito indireto do aumento exponencial de cursos de Graduação em Direito no país, que praticamente dobraram de 1995 a 2005; (b) ampliação do número de instituições privadas, que suplantaram as públicas em número de cursos, embora estas últimas ainda tenham precedência no número de docentes permanentes; (c) número ainda expressivo de cursos 3, como efeito indireto da expansão ocorrida nos últimos 2 ciclos avaliativos, o que é contemporizado por um crescimento consistente no número de cursos nota 5 e nota 6; (d) assimetrias regionais e intrarregionais no número de programas de Pós-Graduações; (e) desenvolvimento das iniciativas de internacionalização; (f) tradição de forte inserção social; (g) conversão da produção bibliográfica em produção em periódicos, especialmente a partir da indução da Área nos 2 últimos ciclos avaliativos; (h) crescimento sustentável e prudente do número de mestrados profissionais. (BRASIL. 2019d)

O diagnóstico dos Programas de Pós-Graduações na área do Direito (PPGDs), informa que, entre 2013 e 2019, os cursos *stricto sensu* cresceu consideravelmente ao passar de 84 programas para 109. O doutorado em Direito evoluiu de 30 para 42 cursos no mesmo período, enquanto que o mestrado acadêmico pulou de 83 cursos para 106. O maior crescimento foi atribuído ao mestrado profissional que, saindo de apenas um único curso no ano de 2013 contou, no ano de 2019, 11 cursos.

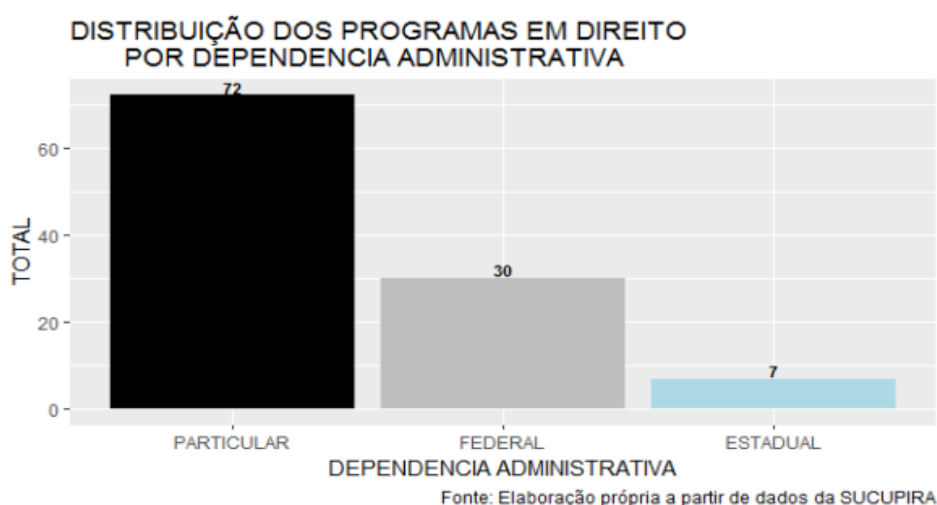
Este mesmo documento da CAPES nos informa que há uma nítida prevalência numérica dos PPGDs privados em relação às instituições públicas de Direito. São 72

<sup>97</sup> Inteiro teor em: Disponível em: FUNDAÇÃO CAPES. **Avaliação:** Direito. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4663-Direito>. Acesso em 06 mar. 2020.

programas nas unidades de ensino privadas, contra somente 30 nas instituições federais e 07 nas públicas estaduais. Ou seja, os PPGDs privados são mais do que o dobro dos PPGD's instituídos e em funcionamento nas unidades público-federais<sup>98</sup>.

Tomo como empréstimos, a figura gerada pelos dados obtidos pela Plataforma CAPES/Sucupira e presente no documento referido:

Figura 6 – Distribuição dos Programas em Direito por dependência administrativa



Fonte: FUNDAÇÃO CAPES. **Avaliação:** Direito. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4663-Direito>. Acesso em 06 mar. 2020.

Podemos verificar, portanto, o investimento empregado do capital privado na educação, transformando a atividade em uma modalidade de mercado. Essa mercantilização, digo não ser equilibrada ou compatível em qualidade de pesquisa, nem em promoções para diminuir as desigualdades regionais do país, visto que o potencial de matrículas e de mensalidades estarão mais concentrados nos aglomerados urbanos de maior importância econômica.

O documento da área do Direito revela essa assimetria quantitativa na distribuição dos PPGDs entre as regiões geográficas do Brasil. Até início de 2019, as Regiões Norte e

<sup>98</sup> A consultoria Hoper Educação fez um levantamento no ano de 2017 e divulgou os seguintes dados: A maior empresa de ensino superior do país, a Kroton, é uma gigante conglomerada. Uma holding que possui entre suas principais marcas, a Anhanguera, Unopar e a rede Pitágoras. A segunda maior é a Estácio. Juntas, as duas possuem mais da metade do número de matrículas de todas as outras 08 maiores empresas de ensino privado do país. Assim, Kroton e Estácio estão proibidas de realizar fusão segundo o Conselho Administrativo de Defesa Econômica - CADE. Para mais, acesse: CUNHA, Joana. **Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica:** Com 40 mil escolas e R\$60 bi em mensalidades, mercado é pulverizado, o que estimula aquisições. Folha de São Paulo, Mercado, São Paulo, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em 06 mar. 2020.

Nordeste do país, por exemplo, ainda contavam com Estados sem nenhum programa de Pós-Graduações em Direito. A carência foi suprida, com o mestrado em Direito na Universidade Federal do Piauí, cobrindo a Região Nordeste e, com a instituição também dos mestrados em Direito no Estado do Pará e do Amazonas, pouco supre a Região Norte.

Assim, apesar dos PPGDs se encontrarem presentes por todo o país no ano de 2019, há uma má distribuição dos cursos, com a maior concentração na Região Sudeste (63 programas), seguido da Região Sul (48 programas) e a menor participação nas Regiões Centro-Oeste (16 programas) e Região Norte (apenas 5 programas). O Nordeste encontra com o total de 26 programas.

Como alertei, o número de PPGDs tem relevante associação às áreas mais ou menos economicamente importantes ao país. Quanto maior o potencial de matrículas, de número de estudantes e de concentração populacional, maior o interesse de se fixar um programa para atender determinada região. É simplesmente, uma questão de potencial econômico. Uma relação de mercado.

A assimetria não está somente na distribuição dos cursos, mas nas avaliações desses programas. A última quadrienal da CAPES (2017), apontou que 51 cursos obtiveram nota 3 de avaliação. Outros 26, a nota 4, 10 programas com a nota 5 e 08 programas com nota 6. Nenhum curso na área do Direito obteve a nota máxima avaliativa da CAPES, a nota 7.

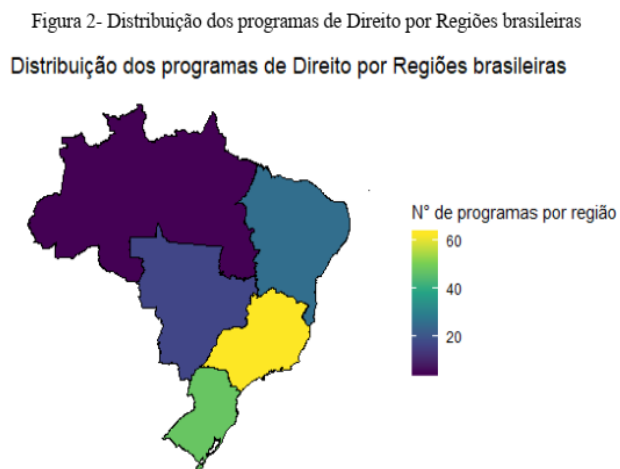
As Regiões Sudeste e Sul concentraram todas as notas 5 e 6, ao passo que a Região Norte não conseguiu, em nenhum dos seus programas em todos os seus Estados, as referidas notas 5 ou 6. Em outras linhas, as regiões menos desenvolvidas serão as mais afetadas.

A qualidade dos programas de educação superior acompanham o desequilíbrio econômico regional e mantém implícitas, as diferenças de origem entre áreas metaforicamente centrais e outras periféricas, em equivalência ao sistema mundial.

Com isso, melhor esclareço: da mesma forma que o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2007) é bipolarizado entre países centrais e países periféricos, a distribuição espacial dos PPGDs em território nacional se divide em semelhança. Regiões do Brasil de maior potencial econômico concentram a maioria dos programas de Pós-Graduações em Direito, enquanto que regiões menos econômicas serão consideradas periféricas e com menos incentivo ao ensino superior em Direito.

Novamente, recorto figura que naquele documento se encontra, para melhor visualizar os dados apresentados:

Figura 7 – Distribuição dos programas de Direito por regiões brasileiras



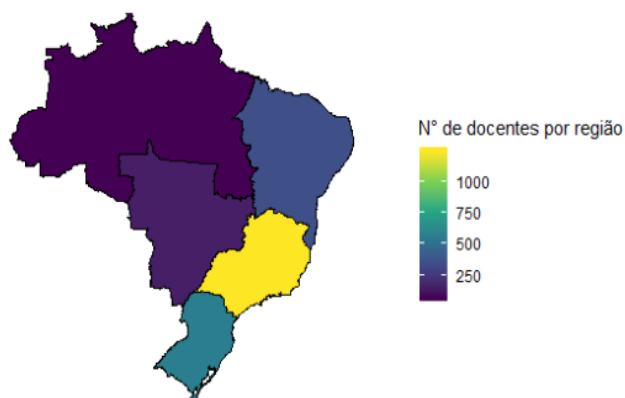
Fonte: FUNDAÇÃO CAPES. **Avaliação:** Direito. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4663-Direito>. Acesso em 06 mar. 2020.

Quanto ao corpo de docentes, a distribuição se repete por ser desigual. Uma maior concentração nas Regiões Sul e Sudeste, com a menor participação em número de docentes dos PPGD's nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. Segue o mapa, cuja figura é obtida pela mesma fonte: o documento de Área do Direito da CAPES, ano 2019:

Figura 8 – Distribuição de docentes por regiões brasileiras

Figura 3. Distribuição de docentes por Regiões brasileiras (Fonte: GeoCapes)

Distribuição de docentes por Regiões brasileiras



Fonte: FUNDAÇÃO CAPES. **Avaliação:** Direito. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4663-Direito>. Acesso em 06 mar. 2020.

O documento da CAPES ainda nos informa que existe uma interdisciplinaridade nos PPGDs criados no país. Segundo ele, há um diálogo entre diversas disciplinas com as matérias do Direito, como História, Humanidades, Ciência Política, Ciências Sociais e Filosofia.

No entanto, ousou discordar dessa assertiva, com todo o meu respeito às afirmações inferidas, apesar dos cursos indicarem as chamadas interdisciplinaridades, na prática, poucas conexões são realizadas entre o campo jurídico e outras áreas do conhecimento humano, ficando o discurso dos programas apenas em suas próprias descrições formais dos objetivos ou finalidades de curso.

Poucos são os trabalhos jurídicos voltados à metodologia diferenciada ou para além do teórico, bibliográfico e documental. A substância do Direito é pautada pelos trabalhos históricos, teóricos e análises de casos. O modelo, como vimos, é consequência da formação da história do Direito no país, com importação dos padrões europeus e estadunidense. Tanto em âmbito material, quanto em esfera procedimental ou formal.

A minha pesquisa empírica parece ter demonstrado bem isso, com a maioria das produções acadêmicas em Direito produzidas por fontes europeias/estadunidenses repetindo os mesmos autores dogmáticos, a exemplo de Kelsen, o mais citado. Em termos gerais, escassos são os trabalhos empíricos, formuladas as pesquisas de campo, entrevistas ou o contato do pesquisador com o objeto em forma de sujeitos. A pesquisa não é concreta mas, em regra, dogmática, formal e abstrata, com o labor realizado dentro de um escritório ou à sua mesa. Há pouca abertura ao encontro de sujeitos, a uma pesquisa face-a-face, frente ao objeto paupável.

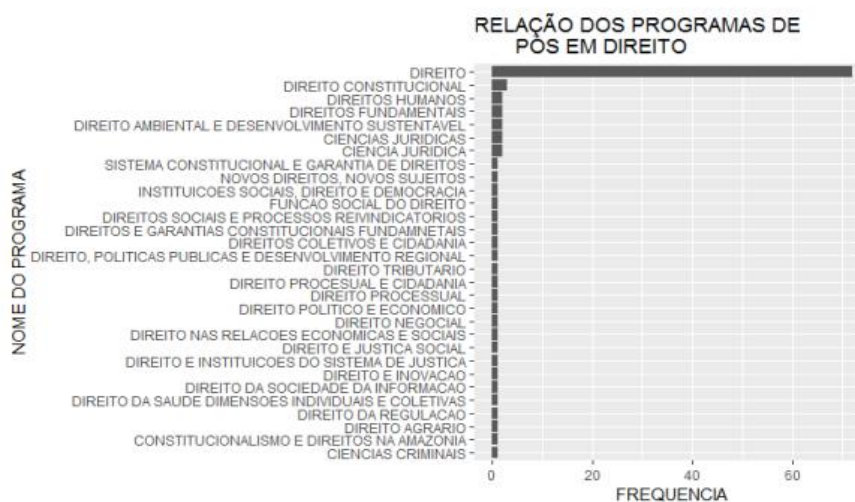
Consciente desse modelo, procuro fazer dessa minha pesquisa um processo diferente, com entrevistas e material empírico, refutando o padrão estabelecido.

A maioria dos Programas de Pós-Graduações em Direito não faz, sequer, um maior recorte às linhas de pesquisa, para que possa, de maneira abstrata ou formal, alcançar o maior número de áreas possíveis e generalizar o campo de conhecimento. Isso não significa interdisciplinaridade. É pois, um mero artifício para abarcar as maiores possibilidades de assuntos dentro do curso de Pós-Graduações em Direito. Por isso, o significativo número de cursos intitulados por especialização do "Direito", sem outros detalhes.

Minhas razões, portanto, são diversas dos motivos ou interpretações realizados pelo documento da CAPES, cujos dados repito em figura copiada abaixo:

Figura 9 – Relação de Programas de Pós-Graduações em Direito

Figura 9 – Relação de programas de pós-graduação em Direito



Fonte: FUNDAÇÃO CAPES. **Avaliação:** Direito. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4663-Direito>. Acesso em 06 mar. 2020.

Como eu havia afirmado, a maioria dos PPGDs se intitulam cursos de "Direito", seguido dos títulos em "Direito constitucional"; "Direitos humanos", "Direitos fundamentais", "ciências jurídicas", etc. Nomes generalistas para ampliar todo seu alcance, a fim de abraçar o maior potencial de estudantes e interessados possíveis. A interdisciplinaridade é meramente descritiva, mas não, concreta.

Os aspectos econômicos voltados à mercantilização do saber, a formação dos cursos de Graduação e Pós-Graduações em Direito no seu caráter histórico e moldados à luz da história do Brasil, tal como, a relação entre países periféricos e países centrais, nos indicam a perpetuidade e hegemonia do conhecimento e do saber dominante eurocentrados. Tais aspectos suplantam o conhecimento que eu procuro desvendar, através dos dados extraídos dos PPGDs representativos e objeto desta pesquisa.

Os números, portanto, indicarão essa relação dominante-dominados, para que então, militemos rumo à decolonialidade, como espécie de saída do padrão empregado.

### 3.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

Após o levantamento dos dados procurei, neste capítulo, direcionar a visão de leitura sobre a minha pesquisa empírica, isto é, indiquei os aportes da teoria aplicada ao objeto numa opção teórico-metodológica à luz da teoria crítica e que assim parte da realidade, dos elementos concretos em detrimento da mera abstração.

Apoio-me no pensamento decolonial como base fundamental capaz de estabelecer um ponto de vista epistêmico, ou melhor, confere uma leitura sobre o objeto empírico de forma que traduza a defesa das pesquisas minoritárias acadêmicas em Direito. No caso, as pesquisas das fontes latino-americanas em particular (mas que poderiam ser aplicadas às asiáticas e africanas, por exemplo).

Tomando esse horizonte mais totalitário e teórico do pensamento decolonial, assim mais aplicado ao sistema-mundo, reduzi a perspectiva para adotar os mesmos planos teóricos à educação superior brasileira, ao ensino e às Pós-Graduações em Direito e que revelam, à semelhança da polaridade representada pela decolonialidade, a mesma dicotomia entre dominantes e dominados, em razão da disputa e colonialidade do poder, do ser e do saber.

Percebi algo que considero importante, pois ao me deparar com a conjuntura histórica da formação das Faculdades de Direito, do ensino jurídico e das Pós-Graduações em Direito no Brasil, ela me revelou que os elementos que revestem a colonialidade estavam presentes desde a inauguração das primeiras faculdades de Direito do país. O eurocentrismo e a colonialidade me parece imbricado com o Direito, desde a própria história do Brasil formando uma espécie de liga ou justaposição entre a própria história brasileira e a história do Direito nacional.

Ademais, observei que o paradigma da modernidade fica por vezes mais e às vezes menos interligados à educação superior em Direito a depender do momento político. Alguns governos buscaram o fomento à educação em todos os níveis, básico, médio, técnico e superior de ensino, enquanto que outros tendem a restringir a autonomia universitária e/ou buscam associar a educação para dentro dos planos econômicos, ganhando relevo a mercantilização do ensino.

A considerar os tempos atuais, o governo federal atua mais próximo desse paradigma, com projetos voltados para a educação superior revestidos no modelo do padrão eurocêntrico da colonialidade.

Tentei, de alguma forma, concatenar a teoria com elementos fáticos atuais, demarcando o espaço-tempo e a fim de contextualizar o objeto. Feitas as exposições teóricas mais detalhadas, passo ao próximo e último capítulo, onde buscarei enlaçar meus marcos teóricos com a empiria retratada no primeiro capítulo para assim fazer a análise empírico-teórica. Neste sentido, no aspecto crítico e metodológico, encerrarei a estrutura calcada no empírico, teórico e teórico-empírico.



#### 4. ANÁLISE EMPÍRICO-TEÓRICA

Após me debruçar sobre os dados referentes aos PPGDs representados, passo à etapa de conjugação entre a empiria e as diretrizes teóricas. Estas últimas, cercadas pelo pensamento decolonial, conforme ressaltado desde o início deste trabalho.

Para tanto, não faço a conjugação simplesmente por minhas observações, pois realizo o cruzamento desses elementos, também a partir de sujeitos políticos definidos no espaço do ensino. Logo, a relação empírico-teórica daqui em diante será analisada, não só por meus argumentos, mas também calcada em atores do campo que estiveram em ação dentro do espaço da educação superior, que são alguns dos ex-Coordenadores da CAPES/MEC na área do Direito.

A finalidade deste capítulo é, portanto, equacionar os dados extraídos da minha pesquisa ao pensamento decolonial, sob a visão e ações daqueles que praticam ou praticaram o ensino jurídico na esfera pedagógica e/ou política, como representantes do Estado. Sujeitos que, mesmo sendo professores(as), acumularam ou se afastaram da função, para ocupar cargo político na órbita da gestão do sistema educativo brasileiro.

O propósito é ouvir, aprender e repassar questões do gerenciamento educativo, vivenciados na prática e que não são parte do cotidiano da maioria dos profissionais de Direito ou dos juristas em geral.

Há uma postura crítica neste formato, uma vez que a base analítica da dissertação passa a operar sobre a figura dos sujeitos, dando ênfase aos atores sociais e menos ao Direito em si. Aqui, a análise empírico-teórica ganha suporte nos sujeitos de Direito e não ao contrário, como comumente se faz, no Direito dos sujeitos, a partir da lei, das regras e das normas.

O foco é deslocado da concepção legalista/normativista para a figura dos atores, dos agentes, dos sujeitos que vivenciam a gestão educativa e aptos a explicar questões sobre o tema. Assim, me direciono ao elemento subjetivo, ao invés dos apontamentos unilaterais materializados pelo Estado.

Neste prisma, essa metodologia inverte a da maioria dos trabalhos acadêmicos pois, normalmente, as pesquisas tendem a apresentar os elementos históricos e subjetivos em primeiro momento, para que, no final, tragam os resultados dos dados. Essa prática visa, tão somente, assegurar as teorias invocadas e alicerçar o posicionamento da pesquisa com o reforço dos dados na conclusão.

Na minha dissertação os dados foram postos em primeiro para que, em momento posterior, possamos conjugar os resultados, imbricando as teorias e percepções dos atores sociais e que estão alinhados ao tema debatido. Há uma inversão metodológica. Primeiro, um olhar para o concreto, para a prática com a empiria, depois a conjuntura teórica que contextualiza os dados e, por fim, cogitar possíveis mudanças concretas para alteração da realidade.

Neste sentido, a metodologia crítica ganha contornos epistêmicos, para dar ao Direito um sentido muito menos abstrato e filosoficamente mais concreto. Logo, a proposta é trabalhar o empírico com a prática da gestão educativa na realidade. Por isso, as entrevistas semiestruturadas com os ex-Coordenadores da CAPES na área do Direito, buscando identificar não só a função do Estado gerencial, mas a conduta em geral dos docentes, os comportamentos, hábitos profissionais e pedagógicos, as visões, ações e outras atividades que compõem o universo desses atores sociais em relação ao sistema do ensino nas Pós-Graduações em Direito, especialmente, nos mestrados e doutorados.

As entrevistas foram realizadas durante o levantamento de dados para a pesquisa empírica, bem como, de forma simultânea, às leituras e escritas para a dissertação. Ou seja, a produção desta dissertação não foi realizada por etapas, de modo que uma atividade tenha se esgotado para iniciar uma outra. Toda a produção acadêmica foi desenvolvida de maneira concomitante, a fim de buscar coerência e coesão entre os elementos práticos e teóricos.

Essa concepção foi um modo de escolha consciente, de construção crítica, para me posicionar contra uma visão de pesquisa padronizada, estanque, hierárquica, formal e procedimental. Trabalhar dessa outra forma, sem etapas de início e fim, torna o trabalho dinâmico e permite entrecruzar os elementos práticos, teóricos e metodológicos.

O roteiro das entrevistas se encontra no apêndice D e as transcrições de cada uma delas estão postas em sua íntegra, no apêndice E. As pautas das entrevistas do tipo semi-estruturadas, o nome e apresentação de cada entrevistado, as vantagens e desvantagens desse método investigativo e outros detalhes foram dispostos no capítulo primeiro. Sendo assim, não debruçarei sobre tais pontos, vez que antecipados em momento próprio quanto à metodologia aplicada a esta dissertação.

Feitas as considerações, passamos a conjugar as três dimensões resultantes dos dados pesquisados em enlace teórico e entrevistas realizadas, dando sequência ao capítulo entabulado, porém iniciado pelo debate quanto ao retrato característico dos PPGD's eleitos.

#### **4.1 O SABER HEGEMÔNICO CARACTERÍSTICO DOS PPGDs DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

O retrato dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) no estado do Rio de Janeiro, assim representados pelas universidades eleitas, me parece aproximar do paradigma da modernidade então criticado pelo pensamento decolonial e iniciado pelo grupo Modernidade e Colonialidade (M&C) e cujos critérios teóricos-metodológicos ganharam maior força nos meados dos anos 1990, na América Latina.

O resultado do modelo empírico constante nesta pesquisa direciona o centro da produção acadêmica do Direito concentrado na maior cidade econômica do Estado, a cidade do Rio de Janeiro. Há, na cidade, uma concentração não apenas do capital, mas do saber, o que denota ser o resultado das transformações geopolíticas.

Os dados também indicam que a maioria das pesquisas na Pós-Graduações em Direito são realizadas por docentes homens, cujos trabalhos são, na sua maioria, voltados aos assuntos que reforçam o paradigma da modernidade/colonialidade, em temas pautados às discussões sobre a propriedade, contratos, Direito sobre as coisas, assuntos referentes ao comércio e mercadorias, tratados, acordos e negócios. Sejam eles em esfera nacional ou internacional, tanto no Direito Público, quanto no Direito Privado.

Os temas, portanto, pouco oscilam para fora da seara jurídica e estampam inúmeros documentos, artigos, obras e tantas outras produções no emprego da pesquisa (pós) positivista, de modo tradicional e com quase sempre os mesmos referenciais teóricos de origem europeia ou estadunidense, a exemplo do filósofo austríaco Hans Kelsen, o autor mais citado.

A representação dos trabalhos de conclusão dos discentes não demonstrou, em sua maioria, o contrário. Reforçam a tradição do pragmatismo no estudo sobre as normas, leis, conceitos e institutos jurídicos, e revelam, por sua vez, uma rasa interdisciplinaridade e transversalidade do Direito com outras disciplinas na área das humanidades, como a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia.

Em entrevista concedida pelo Professor Gilberto Bercovici (apêndice E), titular de Direito Econômico e Economia Política da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), ex-Coordenador da CAPES na área do Direito (triênio 2008-2010):

A imensa maioria dos cursos acaba adotando determinados temas da moda.[...] Acaba-se adotando algo na visão de um autor ou dos autores que, no curso, adotam determinada linha e que acabam dominando, de certa maneira, a matriz teórica. E se

perde muito. [...] a pesquisa vai ficando também reduzida a um universo que nem sempre a pesquisa não consegue ver a dimensão do problema...então fica a revisão bibliográfica! Ou seguir uma determinada teoria, por exemplo, de Kelsen [...] Tem área que vão ser mais os europeus, outras mais os americanos. Mas eles continuam sendo os principais autores no debate internacional. As pessoas continuam usando eles como referência, até mesmo pela nossa condição periférica [...]. (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no apêndice E).

Por suas linhas, podemos extrair da percepção do ex-coordenador, algumas razões que levam à repetição do comportamento direcionado ao pragmatismo jurídico e à valorização do conhecimento europeu e estadunidense: Uma delas, o professor aponta para a "visão de um autor ou dos autores". Na outra, a razão de "nossa condição periférica".

Na primeira causa indicada, a adoção de um ou outros autores esboça a dominação de determinado tema do Direito e, segundo sua opinião, esses referenciais acabam sendo a matriz teórica de determinado assunto, o que resulta na repetição de citações e na manutenção da mesma produção de revisão bibliográfica. Kelsen seria, por sua vez, quase sempre citado.

Pelo segundo motivo, o entrevistado acusa a nossa condição de sujeitos subalternizados, como se o conhecimento fosse maior ou mais relevante se surgido por fontes europeias ou estadunidenses. Aqui, a figura do branco ou do colonizador faz referência a um ser superior, dotado de maior conhecimento e, portanto, do maior saber. Citar autores europeus e estadunidenses seria como reforçar um trabalho dito coloquialmente "de peso", em razão da liderança econômica de seus países e, por isso, assemelha-se a um progresso, a uma pesquisa avançada e moderna.

As percepções do entrevistado são compatíveis com a pesquisa realizada nesta dissertação, cujos dados convergem a um retrato dos PPGDs espelhados, em formas gerais, à afirmada modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2008).

A hegemonia estadunidense e europeia nas fontes de pesquisa dos PPGDs é característica histórica. Firmam a posição de dominação do poder, dificultam ou limitam outras fontes de conhecimento de diferentes origens ou posições geográficas, como as fontes de produção acadêmica latino-americana, africana e asiática, bem como, sustentam a superioridade do ser e, conseqüentemente, do saber (QUIJANO, 2005).

O Professor Gustavo Ferreira Santos, doutor da Universidade Católica de Pernambuco e ex-Coordenador Adjunto da área de Direito na CAPES (2008-2010), é ainda mais categórico que o anterior entrevistado, pois segundo ele:

[...] Europa e Estados Unidos continuam exercendo a maior influência sobre nossa área. E continuarão por muito tempo. [...] No Direito, o Brasil tradicionalmente dialoga pouco com a América Latina. Se você vê, olha, por exemplo, o histórico dos debates sobre Direitos sociais, há mais estudos sobre Weimar do que sobre a Constituição mexicana de 1917, praticamente não se fala da revolução haitiana quando se fala da formação do constitucionalismo e pouco falamos das decisões dos tribunais constitucionais da região. (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no apêndice E).

Novamente estamos diante de percepções de um sujeito de Direito que olha o papel do ensino jurídico do país com pouco diálogo a outros países da América Latina, face a influência da Europa e dos estadunidenses sobre a região. O Brasil, como toda a América Latina, sofre com a sua condição geográfica periférica e, junto a isso, a subalternidade do saber, dando preferência aos Direitos, debates e considerações sociais e constitucionais sob a perspectiva dos países economicamente hegemônicos.

Neste horizonte, Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, ex-Coordenador da Área de Direito na CAPES (2011-2014), professor Titular da Universidade de Fortaleza (Unifor):

[...] Eu acho que o eixo do Direito é muito bibliográfico. Há um pequeno espaço, claro, mas diria que ainda é pouco para a pesquisa de campo, para documentos...a não ser que a pessoa esteja fazendo ou se dedicando para um trabalho para a história do Direito, por exemplo, que é um trabalho muito importante. Mas, fora isso, ainda há pouca pesquisa de campo. [...]há um americanismo e eurocentrismo muito grande nessa perspectiva. Então essas fontes são, eu diria, bastante hegemônicas. Bem...pela nossa própria formação, né? uma formação de grau muito vinculada, principalmente à questão europeia; da formação europeia; da nossa história, etc. agora, como é isso? Porque eu lamento. De alguma maneira, eu acho que há uma produção intelectual muito boa e de elevadíssimo nível aqui na América Latina e já começa a se deslocar uma outra produção intelectual, por exemplo, na África e isso é absolutamente ignorado. Acredito que deveria se abrir para outros horizontes. Já há pesquisa neste sentido em alguns programas, mas ainda muito incipiente, mantendo a hegemonia, que eu lhe disse. (LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no apêndice E).

Da transcrição acima, observamos que o Direito volta a ser taxado de bibliográfico<sup>99</sup>, com poucas pesquisas de campo ou fora do modelo tradicional da revisão literária. Repete que há um "americanismo" e "eurocentrismo" nesta perspectiva, cujas fontes são hegemônicas. Para o professor, as razões desses fatos em parte estariam relacionadas à formação do Direito, vinculado à concepção histórica e à própria formação dos Estados europeus. Certamente, atribui as causas advindas desde a colonialidade e à formação do

<sup>99</sup> Sobre o assunto, vale indicar leituras de produções acadêmicas do professor da Universidade de Brasília - UnB, Alexandre Veronese. Um de seus artigos insiro na referência bibliográfica, na qual ele verifica que as instituições de ensino jurídico, firmam-se em educar os discentes na lógica universalista, calcada em livros e opiniões judiciais. Ou seja, um aprendizado tomado por referências bibliográficas e por decisões jurisprudenciais.

Estado-Nação, como podemos observar em Wallerstein (2007) e em Mignolo (2003). Por consequência, o professor infere que a produção intelectual latino-americana e também a exemplo da África são ignoradas, lamentando-se por esses efeitos.

Em todos os entrevistados é perceptível o olhar para o dogmatismo, para a produção literária e a revisão bibliográfica atribuídas aos cursos de Pós-Graduações em Direito, sobretudo, sendo essa produção orientada pelo papel hegemônico das fontes europeias e estadunidenses.

A assertiva, no entanto, não é categórica, como bem posicionou Cláudia Rosane Roesler, professora da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) e ex-Coordenadora da CAPES, na área do Direito, no biênio 2014-2015:

[...]Eu creio, no entanto, que os programas de pós Graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, eles contribuíram para diminuir um pouco esse quadro centralmente disciplinar e de dogmatismo. Ainda, no entanto, é um processo digamos em andamento. [...] eu acho que ainda é possível dizer que ele (o ensino jurídico no Brasil) é preponderantemente dogmático. Que os perfis de formação dos docentes na pós Graduação ainda é mais autocentrado no Direito e que há uma repetição do perfil do ensino jurídico nos cursos de pós Graduação. Mas essa me parece é uma realidade que tem sido alterada ao longo do tempo, se a gente observar o perfil dos programas de pós Graduação que foram aprovados. (ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no apêndice E).

O perfil afirmado apenas atribui características gerais aos PPGDs eleitos, mas destacam algumas ressalvas, a exemplo de trabalhos de discentes que não estariam, em tese, moldados aos objetivos e finalidades específicas de determinados programas. Como constei em linhas anteriores, os atores sociais não dependem do Estado, muito menos das instituições públicas para expressarem suas ideias e suas reflexões sobre o mundo em que vivemos. A voz dos sujeitos independe do Estado ou dos programas criados pelas universidades. É pois, possível, encontrar trabalhos de mestrado e de doutorado, bem como outros documentos acadêmicos, dentre artigos, obras bibliográficas, capítulos de livros e tantas outras produções de pesquisa considerados como de literatura periférica, ainda que o programa de Pós-Graduações seja o mais tradicional em termos econômicos, políticos ou sociais.

Os apontamentos aqui ressaltados são de ordem mais ampliada, em aspectos gerais, para assim compreendermos o perfil do saber hegemônico e característico dos PPGDs representados.

Neste caminho, os maiores destaques estão apontados à "colonialidade do poder, do saber e do ser", assim como, o "eurocentrismo" melhor esclarecido pelo filósofo peruano

Aníbal Quijano (2005) e em compasso com a "geopolítica do poder"<sup>100</sup> por Walter Mignolo (2003).

Em sucintos termos, a colonialidade é um processo que se iniciou desde a colonização das Américas e dos povos da África e da Ásia pelos europeus durante a idade moderna, arrastando-se no decurso do tempo e adaptando-se aos mecanismos políticos, econômicos e sociais de cada época, porém mantendo a concentração e o controle do poder nas mãos do branco europeu em detrimento de diferentes povos. Faz-se, então, uma alusão ao "outro", ou seja, o sujeito ocidental; o colonizador. Este, destrói o imaginário dos sujeitos colonizados (índios; negros; asiáticos; mestiços, etc), invisibilizando-os e subalternizando-os.

À primeira vista, parece existir uma dissonância entre a modernidade e a relação imperialista em momento histórico e posterior. A modernidade tem a ver com tempo (o período da história moderna), enquanto o imperialismo, faz referência ao espaço (o expansionismo e controle das terras).

A modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de marcos históricos que conduziram ao advento da colonização. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes da modernidade não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica.

O que o conceito de modernidade faz é encobrir, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, o discurso da modernidade tende a adotar uma perspectiva universalista para eliminar a importância da localização geopolítica.

A fuga ao legado da colonização e da dependência é facultada pela modernidade, como se a modernidade, enquanto tal, não fosse intrinsecamente associada à experiência colonial, numa espécie de fetichismo. Mascara-se o processo de dominação, ao discurso universalista, encobrendo a referência geopolítica do poder.

A colonialidade reprime o modo de produção de conhecimento e do saber do colonizado, impondo a cultura do colonizador. No entanto, o processo é feito de modo que

---

<sup>100</sup> O conceito não pode aqui ser assumido no mesmo sentido do "Biopoder" de Michel Foucault, que se refere às estratégias do Estado para regular a população através de várias técnicas dentro de um determinado espaço geográfico, como no controle de natalidade, na vacinação, etc. Ainda que no biopoder as condutas estatais possam levar às ações totalitárias, como a perseguição de judeus e o holocausto, traduzindo-se pois, uma aproximação do conceito por motivos da subjugação, racismo, preconceito ou dominação, as suas origens são diferentes. Da mesma maneira, também não se confunde com outros argumentos trazidos pelo filósofo e historiador camaronês Joseph-Achile Mbembe, que reformulou o conceito foucaultiano para demonstrar formas contemporâneas de submissão da vida ao poder sobre a morte, por meio da noção de necropolítica e do necropoder, onde as armas de fogo são empregadas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas, além de criar mundos de morte, como meio de existência social.

pareça ser natural, por estruturas e meios simbólicos. Dessa maneira, o europeu criou e mantém sua cultura, de forma que seja estimulada a sua absorção e aceita num processo regular pelos sujeitos subalternizados.

Quijano (2000) deduziu que essa dominação é consequência da passagem histórica que transformou o sentido de raça para outras dimensões, equivalendo o significado de sujeitos à margem; os inferiores; aqueles sem Direitos; os selvagens e todas as qualidades depreciativas quando comparados aos europeus, os sujeitos de raça branca. Em suas explicações:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder. (QUIJANO, 2000, p. 342).

Ademais, o sociólogo também concluiu que o conceito operou sobre a produção e divisão do trabalho resultando, por sua vez, a inferiorização da produção cultural e do conhecimento daqueles ditos não-europeus. Por isso, a dominação também pode se referir à uma "colonialidade do saber" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 147), entendida como repressão do conhecimento do não-europeu. Com isso, se nega a história dos povos colonizados, a produção intelectual, bem como, a cultura, reduzindo-os à condição de povos primitivos, irracionais e pertencentes a uma "outra raça".

Complementando a teoria de Quijano (2005), apresento a seguinte passagem do professor argentino Walter Mignolo (2003):

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

Interessante a abordagem de Mignolo (2003), visto que seu ponto de vista teórico é, sobretudo, geográfico. Logo, o imperialismo europeu não ocorreu somente nas condições econômicas, políticas e religiosas em determinado local, mas procurou ser um projeto global. A expansão do modo de ser europeu foi também cultural, com um fetichismo epistêmico.

Quero assim esclarecer: as ideias, os conhecimentos dos colonizadores, a arte, a ciência, a música, o modo de vida, tudo surge de forma sedutora, ao qual o colonizado e não-europeu procurou imitar. Daí o fetiche, a ilusão do mundo belo europeu.



Portanto, se trata de uma colonialidade do poder e do saber, por meio de uma articulação espacial atuante em várias frentes: política, econômica, religiosa, cultural, linguística, idealizadora, histórica, burocrática, estruturante, artística, administrativa, etc.

Por essa via, modernidade e imperialismo, embora tecnicamente sejam definições diferentes, ganham significados semelhantes ao crivo da geopolítica e do eurocentrismo, como forma de permanência e perpetuação do poder.

“Colonialidade do poder” é um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento (Quijano, 2000). Todavia é necessário não esquecer a questão da espacialidade, como afirma Mignolo (2003):

[...] colonialidade do poder abre uma porta analítica e crítica que revela o lado mais escuro da modernidade e o facto de nunca ter existido, nem poder vir a existir, modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2003, p. 633)

Foi com base nas reflexões sobre a modernidade, que a relação entre o poder e conhecimento conduziu ao conceito do ser. Onde há colonialidade do poder e colonialidade do saber, assim também existirá, colonialidade do ser.

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenómenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003, p. 633)

Os conceitos acima apresentados são passíveis de discussões. Reconheço que há, entre os próprios intelectuais do grupo modernidade e colonialidade (M&C), acalorados debates acerca das definições sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber, tal como, posições divergentes quanto à modernidade, geopolítica e ao eurocentrismo.

Todavia, não pretendo debruçar sobre as diferenças e semelhanças de cada autor, porque isso me consumiria longas páginas de texto sobre esses recortes bibliográficos. Não é essa a minha proposta. Trago o pensamento e algumas características desses intelectuais para entrecruzar teoria e prática, além de buscar uma coerência e coesão às análises dos dados.

Portanto, a teoria ventilada apenas foi resgatada do capítulo anterior para articular o procedimento empírico realizado juntamente com as observações dos agentes entrevistados, deixando claro que, tanto os dados por mim verificados, quanto os apontamentos feitos pelos ex-coordenadores da CAPES, por muitas vezes, serão compatíveis com os teóricos referenciados.

Por esse aspecto, as transcrições dos entrevistados, neste tópico, traduzem percepções de acordo com os dados levantados nesta pesquisa, pois mais de 90% (noventa por cento) da área de interesse e dos trabalhos acadêmicos são de matriz europeia ou estadunidense, o que confirma a hegemonia e colonialidade pelos países ditos do norte. Isso se reveste em uma problemática, haja vista a reprodução e imposição de uma visão de mundo eurocêntrica e estadunidense, em detrimento das necessidades sociais e culturais de nosso país. O mesmo se infere para toda a América Latina, Ásia e África, em razão da espacialidade periférica. A padronização desse modelo repercute não somente nos docentes, que pesquisam e se interessam, em sua maioria, na ideologia do norte, mas acumulado com os programas institucionais acarretam as poucas pesquisas feitas por discentes fora da temática da visão dominante.

Quero então alertar: há pouca preocupação sócio-filosófica na pedagogia jurídica nas Pós-Graduações que estejam relacionadas ao contexto latino-americano e, muito menos, às questões asiáticas e africanas. Como vimos no capítulo primeiro, os dados para as fontes latino-americanas são de apenas 7,3%. Fontes bibliográficas asiáticas e africanas nos PPGDs são tão escassas que mal valem o diagnóstico percentual, dadas as suas ínfimas indicações.

Argumentei aos entrevistados, qual seria o papel da CAPES nessa situação. Queria saber se, por parte do Estado, através da sua instituição de representação no Ministério da Educação (MEC), como o órgão público contribui para o pluralismo das fontes e das ideias nos cursos de Pós-Graduações *stricto sensu* em todos os estados da federação.

As respostas dos ex-coordenadores foram similares ao abordarem que a CAPES não dita uma política indutora aos programas de Pós-Graduações. É um atributo da Instituição de Ensino:

Não há uma “política” da Capes. Essa preocupação está, principalmente, no quesito “proposta do programa”, na ficha de avaliação, e pode ter alguma influência no quesito “corpo discente”. Digo alguma influência, porque depende muito, na hora da avaliação, do cuidado do relator quanto à leitura dos resumos das teses e dissertações, o que vai influenciar na nota atribuída à “qualidade das teses e dissertações”. E acho que não deve ser a Capes que deve determinar esses rumos. O poder de indução da avaliação precisa ser usado com parcimônia. Não podemos esquecer que a área é mais ampla do que a Pós-Graduações. É importante que exista pluralidade de fóruns. (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no apêndice E).

Na mesma linha de raciocínio, o Professor Martonio Mont'alverne Barreto Lima, que na entrevista, assim considerou:

A capes, pelo próprio nome diz, é uma coordenação. Ela não é formuladora de cunho político,...então, por exemplo, quem decide os critérios da área do Direito é a comunidade do Direito. Quem decide os critérios da área de história é a história e, por assim vai. Nas quarenta e oito áreas do pensamento. Então a capes não tem, ela não dá uma diretriz [...] (LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no apêndice E).

Em dizeres próximos, as explanações da Professora Cláudia Rosane Roesler:

[...] não me parece que a CAPES tenha parado, pelo menos não à área de Direito, para fazer uma reflexão e fazer uma política, digamos assim, de incentivo ou de qualificação dessa produção mais plural, até por conta do pressuposto de que a CAPES não deve regular como os programas produzem, mas deve avaliá-los depois que eles produziram, me parece que esse processo é um processo visto, digamos, na estrutura da avaliação, como um processo que será induzido pela ação dos próprios programas e, na medida em que é induzido pela ação dos próprios programas, em algum momento vai aparecer nos quantificadores da CAPES. (ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Com todo respeito ao posicionamento argumentativo dos entrevistados, as respostas apenas completam a teoria outrora exaltada: o Estado exerce um poder e, para permanência do *status quo*, vale-se dos instrumentos por ele mesmo criados: as leis, os regulamentos, a jurisprudência ou o Direito em si, para que tais ferramentas respaldem a sua visão de mundo e manutenção da ordem estabelecida.

Justamente por isso, entendo que os órgãos públicos ou as instituições do Estado e, talvez, por esta razão a CAPES não iria (nem vai) se comprometer a reformular a tradição do Estado, modificando a disputa do espaço do poder e do saber a fim de estabelecer um equilíbrio entre as fontes. Não sejamos ingênuos para pensar que o próprio Estado cometa uma espécie de autofagia. Isso sim é incoerente. O Estado luta para a manutenção dos seus poderes e, com ele, o modelo do sistema educativo. Portanto, não podemos esperar que ele anule, por si só, essa condição que o mantém. É, ao mesmo tempo, um paradoxo. Os instrumentos legais e os poderes concedidos aos seus agentes são meios para garantir essa ordem constituída. A formação do Direito brasileiro, inclusive, confunde-se com a própria história do Brasil, na qual o Estado brasileiro foi constituído por instrumentos de embasamento jurídico e utiliza desse Direito como instrumento de proteção e ferramenta para se valer de suas necessidades. É uma forma de acobertar os atos através da legalidade, mas que impede transparecer uma espécie de responsabilidade por omissão e que se está velada.

No *site* oficial da CAPES (BRASIL. 2019c), há um compromisso com a diversidade das pesquisas acadêmicas, pois segundo suas atividades, a Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior possui, por missão, realizar o acesso e a divulgação da produção científica, bem como a avaliação da Pós-Graduações *stricto sensu*. Todavia, a CAPES resume a exercer atividades acanhadas, apenas permitindo o acesso e divulgação de conteúdos acadêmicos através de uma plataforma virtual específica: a Sucupira (BRASIL. 2019b). Quanto à avaliação dos cursos de Pós-Graduações, ela se exime de adentrar no mérito do conteúdo dos programas. É, portanto, ao meu ver, uma forma de tratar o assunto com "panos quentes", na política do "bom moço", referindo-me a expressões mais populares. Fazendo uso do termo escolhido por um dos entrevistados, com a devida "parcimônia".

É certo que devemos nos atentar para o respeito e liberdade de escolha das instituições de ensino superior na elaboração de seus programas, em razão da autonomia universitária (artigo 207 da Constituição Federal de 1988), mas de todo modo, me parece haver uma falta de atenção neste tópico, quando se está em jogo a diversidade ou pluralidade das fontes no decorrer dos cursos do mestrado e do doutorado.

Na minha singela percepção, poderia a CAPES não adentrar às escolhas do material bibliográfico sugerido pelas instituições superiores de ensino (IES) como realmente assim ela faz, mas que, ao menos, permitisse um maior diálogo com a comunidade acadêmica para abrir reflexões e ações quanto ao equilíbrio de indicações bibliográficas, a fim de agregar a pluralidade na perspectiva das fontes para além da maciça referência por autores europeus/estadunidenses. Uma forma efetiva da abertura desse diálogo poderia ser, por exemplo, através das audiências públicas destinadas a este fim.

Da mesma forma, reuniões poderiam ser realizadas em maior frequência entre os sujeitos das IES e o próprio Coordenador de Área do Direito junto à CAPES, não somente através de visitas agentadas, mas durante as reuniões dos coordenadores. Deste modo, os encontros permitiriam o maior contato presencial entre o representante do Estado com os sujeitos de base da educação jurídica.

A abertura deste diálogo entre representantes da comunidade acadêmica e a instituição do Estado (CAPES) além de propiciar um arranjo mais democrático para construção de critérios e modelos no sistema educativo, também possibilita que necessidades concretas advindas das IES cheguem às autoridades do Estado. Ou melhor, propicia a abertura desta e de outras propostas no modelo curricular de ensino através de um movimento que vem de baixo para cima, isto é, a partir do corpo estudantil, dos professores ou das organizações sociais e civis de ensino.

Persistir pelo caminho existente, diante das análises dos dados, parece-nos concluir que há uma carência na pluralidade das fontes, implicando uma escassez no pluralismo

ideológico, na interculturalidade e na interdisciplinaridade e atinge, por sua vez, a produção das teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas nas citadas universidades. No campo do tema latino-americano, por exemplo, mal chegam ao montante de 7,3% (sete vírgula três por cento) de toda a pesquisa acadêmica, de acordo com os dados aferidos no capítulo anterior.

Aliás, dos 10 (dez) Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) analisados, apenas 4 (quatro) deles possuem o percentual acima da média deste índice (UFF, UNIRIO, UERJ e PUC/Rio, nesta ordem). A única dentre as referidas universidades que em muito ultrapassou a média geral foi a UFF, com 19,5% (dezenove vírgula cinco por cento) dos trabalhos acadêmicos voltados ao contexto latino-americano. No entanto, essa seria uma das dimensões sobre o eixo temático que deveria conter números percentuais bem mais elevados, visto que também somos latino-americanos. Há uma escassez de interesse às questões que envolvam a região.

Não me causa espanto tais resultados, do ponto de vista matemático, porque que se existem poucos docentes com interesse nesse tema e se são escassas as disciplinas obrigatórias nos programas dos cursos que abordam esse ângulo, evidente que os trabalhos de mestrado e de doutorado produzidos pelos discentes também seriam ínfimos nesse conteúdo. Porém, do ponto de vista social, filosófico e pedagógico tornam-se assustadores os índices, pois refletem o mais significativo desprezo aos estudos voltados às culturas periféricas, aos sujeitos subalternizados, transparecendo tratar o tema com desprezo ou desmerecimento. Não se trata apenas do conteúdo latino-americano, como melhor foi detalhado nesta dissertação, mas expande aos temas que envolvam os continentes africano e grande parte do asiático.

Assim há, verdadeiramente, uma miopia social-pedagógica no sistema educativo da Pós-Graduações em Direito, ao se afastar das questões referentes aos países periféricos, dando-se prioridade aos países europeus e estadunidenses, fortificando suas hegemonias.

Entretanto, não podemos apenas nos acomodar em reequilibrar as fontes neste espaço acadêmico, como forma de disputa do poder ou do saber. A mera diversidade bibliográfica não implica em concreta transformação, visto que a questão é muito mais profunda e complexa.

Para que haja uma significativa mudança, o critério passa a ser também substancial e, para tanto, requer uma mudança de paradigma e certa conscientização na percepção do sistema-mundo e aderência para a modificação. São causas além do campo pedagógico e além do âmbito jurídico, mas que devemos enfrentar, principalmente, por razões epistêmicas, filosóficas, econômicas e sociais.

## 4.2. PARA UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

A mudança de paradigma, aqui, tem um significado muito peculiar. Sem adentrar em muitos detalhes, o sentido mais se aproxima do conceito trazido pelo filósofo e físico Thomas Kuhn, na obra "A estrutura das revoluções científicas" de 1962. Em sucintas linhas, o paradigma é entendido como um conjunto de regras aceito pela comunidade científica que não precisa ser completo. O paradigma define um exemplo típico, um modelo de algo, um padrão.

Questionar a mudança de um paradigma é sustentar um modelo de revolução. Porém, revolução pode ser entendida por diversas formas e uma delas, por exemplo, seria uma inovação na ciência, uma transformação que promova uma ruptura total e completa do antigo padrão, como compreendido pela epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962), pela qual não adoto.

Nesta dissertação, a orientação revolucionária é aquela compreendida em Thomas Kuhn, isto é, a mudança de paradigma ocorrida por acumulação, ou seja, sem superar por completo o padrão antecessor. Neste caso, a ciência é uma atualização do paradigma onde a novidade ou inovação poder ser encontrada dentro do próprio campo e também no senso comum, ou seja, fora da área jurídica ou estatal. No nosso caso, o senso comum pode ser exemplificado pelos costumes e saberes dos povos marginalizados latino-americanos, a exemplo dos quilombolas e dos indígenas (ameríndios).

Kuhn se aproxima das comparações feitas por Max Horkheimer, no ensaio "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" (1937), na qual a tradição das ciências (teoria tradicional) é confrontada por questões críticas e de caráter social (teoria crítica). Assim, Horkheimer une, então, as duas teorias de forma que ambas coexistam. Neste modelo, a mudança do "mundo" requer ações transformadoras, porém reconhecendo a existência da dominação de classe, sem que haja a sua completa ruptura. Cultura e saberes hegemônicos europeus coexistem com outras culturas e saberes de povos subalternizados, por exemplo.

Feitas as devidas explicações, meu intuito é provocar a mudança de paradigma pelos olhos revolucionários de Kuhn e não pela vertente bachelardiana, ou melhor, reconhecer que as propostas de mudanças e de nova concepção de mundo, não requer a substituição dos modelos tradicionais. Aqui, na epistemologia de Kuhn, um outro cenário vem a coexistir com o anterior, compatibilizando a teoria crítica e teoria tradicional.

Logo, quero abordar mecanismos e instrumentos alternativos da pesquisa concreta, da pedagogia ativa e do pensamento decolonial como suportes teóricos-metodológicos criativos, a fim de coexistirem aos modelos pedagógicos e de ensino jurídico ainda

tradicionais. O dito novo (decolonial) não vêm a substituir o antigo ou o tradicional, mas serão exemplos e modelos outros que irão agregar ao ensino em Direito.

Tal como as pedagogias, teorias e metodologias tradicionais, os modelos alternativos inspirados na decolonialidade não serão soluções absolutas, uma vez que embora a sua base de sustentação esteja atrelada à teoria crítica, esta também guarda problemas e dificuldades no mundo e, muitas vezes, também não é capaz de transformar a realidade.

Como havia afirmado em outros capítulos da dissertação, a retomada ao passado não é feita de modo a buscar um culpado ou responsável pelas mazelas que são acometidas na América Latina como um todo. As considerações teóricas sobre a modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2008) assumem aqui o caráter de firmar um olhar diferenciado, reconhecendo que a visão de mundo eurocêntrica deve e pode ser questionada, a fim de ampliar o horizonte de compreensão e articular, sob um novo prisma, que o saber e o conhecimento são múltiplos, diversificados em diferentes povos ao redor do mundo, seja na América Latina, seja na Ásia, África ou em qualquer outro lugar do globo terrestre.

Essa mudança de percepção, a partir das fontes consideradas periféricas latino-americanas, africanas e asiáticas é, sobretudo, uma mudança epistêmica questionando o paradigma da modernidade e através da decolonialidade, isto é, a luta contra a não-existência. Uma força que contesta a concepção de que os povos não-europeus sejam atrasados ou não civilizados e detentores de pouco ou nenhum conhecimento.

A decolonialidade é, portanto, visibilizar a luta contra a colonialidade a partir das pessoas. Uma guinada em favor do subalternizado para uma reconstrução do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2005).

Trata-se de uma emergência de virada epistêmica ou do chamado "giro decolonial" (MALDONADO-TORRES, 2007), invertendo a submissão da cultura eurocêntrica para abraçar a cultura, a ideologia, a língua, a tradição, enfim, o mundo sob a concepção dos povos marginalizados e que estão na borda da geopolítica do poder (MIGNOLO, 2003).

Estar à margem do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2007), guarda o significado do "posicionamento crítico de fronteira" ou também nomeado, "pensamento de fronteira" (WALSH, 2005). Ele torna visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante.

O pensamento de fronteira se preocupa e matém o pensamento dominante como referência, mas o sujeita a questionamentos e introduz nele outras histórias e modo de pensar. Para Catherine Walsh (2005), essa perspectiva é um componente para o projeto intercultural e descolonizador, nas variadas estratégias construtivas entre grupos e conhecimentos

subalternos, como, por exemplo, na troca de cultura entre os povos indígenas e os povos negros.

Esse posicionamento crítico permite criar outros conhecimentos e visões para além do modelo eurocêntrico e assume um exemplo de construção de mundo, a partir da perspectiva de "o outro" (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Nessa mudança de direção, a partir dos sujeitos subalternos, o enfoque passa para um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Mudando de posição, o mundo pode ser percebido por outros olhos, multicolor, com diversidade de culturas e outras fontes de conhecimento. Encerram-se as bivalências entre o certo e o errado, o válido e o inválido, o branco e não-branco, o moderno e o atrasado e, assim por diante, para abrirem-se as portas das variedades.

Deste modo, a pedagoga propõe uma alternativa ao sistema eurocêntrico, a partir de um outro conceito, a quem denominou "interculturalidade crítica":

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A interculturalidade tem um significado para Walsh (2007), que está ligado a um projeto social, cultural, político, ético, educativo e, sobretudo, epistêmico rumo à decolonização. É um termo carregado de sentido, em razão da diversidade dos movimentos sociais em diversos povos, como os movimentos camponeses originários, os movimentos afrodescendentes, os movimentos sociais indígenas e, inclusive, os movimentos latino-americanos que questionam a colonialidade do poder, do ser e do saber.

A professora Fernanda Frizzo Bragato, em coautoria (BRAGATO; BARRETTO e SILVEIRA FILHO, 2017), destaca que a interculturalidade deve ser entendida diferente da multiculturalidade. Esta última, celebra o discurso da heterogeneidade das culturas, porém sem desvelar a relação de poder enraizado no paradigma liberal-individualista, sob a perspectiva dos Direitos humanos, assumido pelo eurocentrismo.

Então, enquanto o multiculturalismo apenas tolera a pluralidade de culturas e mantém a desigualdade social diante do Estado liberal, a interculturalidade é projeto. Não se



limita a tolerar, pois se funda na reconstrução do Estado, a partir do diálogo plural da sociedade.

Por isso, não basta que, em relação às fontes bibliográficas sejam elas apenas reequilibradas em destaque nos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs), uma vez que tal harmonização encontra respaldo na tolerância às diversidades. Um efeito meramente permissivo de um Estado liberal. As fontes, apesar de plúrimas, devem alcançar conteúdo mais significativo, em um projeto de refundação do Estado e através da permanente troca de diálogo entre os sujeitos sociais, os verdadeiros atores da sociedade. Isto sim, ganha o contorno da interculturalidade, ao passo que naquele primeiro, em seu simples rearranjo de referenciais, resulta na insuficiente multiculturalidade.

É por esse diálogo entre as diversidades, incluindo a pluralidade das fontes latino-americanas, que se propõe um novo paradigma. Reconhecemos a história, o processo de formação do Direito, a relação entre dominantes e dominados como elementos pontuais para a ação descolonizadora, porém construindo as novas visões e outros conhecimentos, sem a ruptura completa dos dogmas tradicionais ou antecedentes. Um processo de convívio ou coexistência, entretanto, com crítica e com uma nova percepção de mundo.

Para complemento do entendimento, destaco:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

A intenção decolonizadora e a interculturalidade crítica, a despeito das disposições consideradas me parece, até este momento, um tanto distantes, a considerar o perfil característico dos PPGDs representados, que mal apresentaram dados relevantes para a pesquisa latino-americana. No caso das fontes de origem africana e asiática, muito menos. São praticamente ínfimos, os seus resultados.

Alerto, novamente, que os dados da produção latino-americana dispostas nesta dissertação não adentrou no mérito do conteúdo realizado. Ou seja, se considerarmos uma pesquisa latino-americana de proposta decolonial, a perspectiva será ainda menor dos resultados quantitativos obtidos.

Certamente há de ser considerado que outros trabalhos, mesmo não latino-americanos, podem ter um conteúdo decolonial, mas ainda assim, não atingiria números

suficientes para ultrapassar a visão eurocêntrica respaldada na modernidade/colonialidade, em razão de sua hegemonia.

Medidas que afetem o diálogo entre os diversos povos e que propiciam a formação de debates para outros e novos saberes a partir da geografia periférica estão meramente restritas a poucas bibliografias nos programas da Pós-Graduações em Direito e em alguns acordos e convênios internacionais:

Eventualmente pode ter algum outro autor da Argentina ou mexicano...né?!...que as pessoas conheçam que sejam clássicos[...] alguém que tenha um nome com dimensão e acaba por ter uma importância e acabaram lendo também. Mas é muito pouco. [...] outras de maneira mais...é...disseminadas, mais impactante, quando começaram a falar teoria do Constitucionalismo Latino-americano, um pouco Venezuela, Perú...[...]. África...muito quase nada. Agora, aparece alguma coisa de África, geralmente, de alguém que esteja estudando questão racial ou história do Direito, eventualmente a ver com a escravidão. [...] Mas pode ser que comece a surgir mais coisas na área do Direito...mas nunca foi algo preponderante não! [...] A gente até brinca...internacionalização é em passeio em Paris! [risos] Mas contato com o pessoal da América Latina, África...de vez em quando tinha briga...China...o pessoal não gosta não...eu já fui em Moçambique, dei aula lá...mas não é todo mundo que topa não! (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Diante das explicações do professor e ex-Coordenador da CAPES na área do Direito, notamos a visão acanhada dos pesquisadores e dos docentes que, em regra, não apresentam interesses em estudos de países periféricos, como no caso, a América Latina e a África, salvo um ou outro, que serão considerados exceções. Quando há algum estudo, geralmente ocorre por haver um referencial clássico, baseado no modelo tradicional e na visão pactuada da modernidade/colonialidade, a exemplo de minha pesquisa, que vislumbrou os únicos 4 (quatro) referenciais bibliográficos de autor asiático, no universo das mais de 1.400 (mil e quatrocentas) fontes indicadas pelos PPGDs em suas respectivas matérias obrigatórias.

Esses quatro referenciais são obras do professor Há-Joon Chang, um economista sul-coreano, especializado em desenvolvimento econômico, como antes eu havia afirmado. As indicações para leitura de suas obras pelo PPGD/UCAM foi realizada por interesse em seus conteúdos, voltados ao capitalismo e nos moldes do paradigma da modernidade. Certamente, não há nenhum teor decolonial nesses referenciais, apesar da origem de sua fonte periférica, a considerar ser uma fonte asiática.

No mesmo sentido, o Professor Gustavo Ferreira Santos que, em sua entrevista assim manifestou:

Da América Latina, até que surgiram algumas referências, mas são raríssimos os trabalhos que utilizam fontes africanas. Não há diálogo. Fora estudos de constitucionalismo latino-americano – que são estudos que olham de forma mais estruturais para os países vizinhos -, quando a América Latina aparece entre as fontes bibliográficas, é através de autores isolados que se destacam, que são amplamente citados e que usam os mesmos instrumentos conceituais norte americanos ou europeus que nossos autores utilizam. Digo isso pensando em Augustin Gordillo, no Direito Administrativo, Bidart Campos e Diego Valadés, no Direito Constitucional, por exemplo. (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no Apêndice E).

E continua, com uma observação de que as pesquisas acadêmicas estão muito voltadas à participação dos sujeitos dentro de um determinado grupo de interesse, mas que se respeitam entre si. Todavia, o respeito mútuo distancia um grupo de outro, havendo pouco diálogo entre as suas diferentes visões:

Outra característica interessante é que em muitos cursos você vê pouca organicidade. Muitos de nossos cursos são, principalmente, ajuntamentos de grupos de pesquisa ou de pesquisadores isolados, que se respeitam mutuamente, até para garantir a sobrevivência do seu programa, mas que pouco dialogam entre si. Dessa forma, é difícil dizer que há uma “política” nos programas quanto à pluralidade de fontes. Quando encontrada, tem muito a ver com a “política” dos grupos de pesquisa ou com a preocupação de pesquisadores específicos. (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no Apêndice E).

Para a professora Cláudia Rosane Roesler, a abertura aos debates e diálogos entre as diversas origens de fontes seriam medidas para a melhoria das Pós-Graduações em Direito, além de propiciar visões diferentes de mundo, a exemplo da aproximação entre a América Latina e a África:

[...] eu acho que é fundamental que a gente faça câmbio, ainda que a gente não abandone as fontes de pesquisa sejam empíricas, sejam bibliográficas dos países da Europa e dos Estados Unidos. Eu acho que a gente não precisa ser maniqueísta com isso, mas eu creio que quanto mais a gente puder explorar essas outras fontes de conhecimento, melhor para Pós-Graduações brasileira, inclusive, para que ela possa compreender onde é que estão os pontos de contato com essas outras realidades que, numa visão, digamos mais efetiva né?!, como a minha, que não tô trabalhando especificamente com esses temas, mas que tenho razoável conhecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduações eu diria que...há de se fazer um balanço com as fontes profissionais, sobretudo, para que a gente possa descobrir agendas de pesquisa que nos ajudem a enxergar os problemas brasileiros. Eu acho que um dos pontos importantes para nos aproximarmos da América Latina e da África é exatamente poder ver como é que alguns dos aspectos da realidade brasileira também são enfrentados nesses lugares. (ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Dadas essas e algumas outras considerações feitas pelos entrevistados, cujo inteiro teor das entrevistas são encontradas no apêndice E, me faz perceber que, o Brasil, a América

Latina, a África, a Ásia e cada outro continente ou região geográfica do globo terrestre não deve ser pensado isoladamente.

A considerar o Brasil, por exemplo, nós carregamos todo um processo cultural que estamos envolvidos, interligando partes de origens europeias, indígenas, africanas e toda uma gama de raízes que formou o povo brasileiro. Assim, seria plausível que toda parte pudesse ocupar um lugar no sistema educativo, sem distinções. Um especial lugar de relevância para a manutenção e perpetuação dos diversos saberes, do conhecimento científico, do senso comum, das tradições, das religiões, dos arranjos políticos, econômicos, sociais e de toda forma e manifestação cultural.

Entretanto, em uma análise pessoal, na prática, isso não é vislumbrado nos cursos de Pós-Graduações em Direito, embora haja diversas tentativas para conquistar tal intento, como ocorre no PPGDC/UFF.

Durante o meus 2 (dois) anos de mestrado, observei alguns arranjos que procuram a quebra desse paradigma enquanto estudante da Pós-Graduações. O PPGDC/UFF introduziu algumas ferramentas de impacto, como editais para o ingresso ao programa com reserva de vagas para pardos, negros e indígenas, a instituição de um curso de pré e pós-vestibular gratuito, Doutor Luiz Gama<sup>101</sup>, pelo empenho de alguns docentes, cujas disciplinas tratam a realidade por um outro prisma, à luz dos povos subalternos e marginalizados, como assim lecionam o Professor Enzo Bello e o Professor Gladstone Leonel da Silva Júnior.

Dentro dessa lógica, para que um projeto decolonizador possa ser posto em prática, não só alguns indivíduos, pesquisadores ou grupos de pesquisadores ou de docentes levem a cabo reflexões quanto a existência e o papel dos agentes no seio da sociedade. É importante que tais reflexões estejam solidificadas em toda a coletividade. Em outras linhas, no meu entender, a prática só é realizada quando se há certeza para mudanças. Ou melhor, inicia-se em etapas prévias, de forma intrínseca, desde a *psique*. Um procedimento que vem de dentro para fora, pela reflexão e conscientização, a fim de alcançar a libertação.

Ao mencionar "conscientização"<sup>102</sup> me refiro à construção feita pelo educador, filósofo e patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1979), isto é, uma consciência aprofundada da situação opressora imposta pelo imperialismo e que leva às pessoas

---

<sup>101</sup> Volto a indicar a leitura da dissertação de mestrado de Greyce Danielle Alves Barbosa, defendida e aprovada no grau máximo no ano de 2019 e intitulada "Descolonizando a Academia: o fomento à representatividade feminina, negra e periférica pela educação popular - um estudo de caso sobre a experiência do PPGDC/UFF e o Pré-Pós Dr. Luiz Gama".

<sup>102</sup> Vale advertir que Paulo Freire não é autor do termo "conscientização", mas sim a equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1964). O próprio educador esclarece essa abordagem na segunda parte de sua obra, porém demonstrou interesse pelo termo, por perceber o tamanho do significado perante a educação para à liberdade/libertação.

apreenderem essa situação como uma realidade histórica, porém suscetível de transformação. Freire estabelece a relação entre liberdade, educação e consciência crítica, ao expor que “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, [...] liberta-o (o homem) em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo [...]” (FREIRE, 1979, p.19).

Pelos ensinamentos freiriano, creio que fomentar a pluralidade de fontes na academia e buscar a diversidade nas Pós-Graduações em Direito (PPGD's) são formas ou medidas para a troca de experiências e de aprendizados. Professores e estudantes trocam vivências e diversos conhecimentos de maneira recíproca, sem que haja o discurso do docente-autoridade, onde este guardaria a voz da verdade ou cuja fala não sofreria nenhum tipo de interrupção de quem está abaixo, no caso, os estudantes. Há, por esta via, uma troca de conhecimento para todas as partes (estudantes e professores), pois segundo ele: “Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39).

Ademais, a cultura pode ser descrita como uma contribuição do homem para o mundo, para a humanidade, como sendo o fruto de suas ações. Uma relação do homem com e para outros homens. Eles constróem a cultura e também a história. Portanto, a educação deve ser voltada a fazer do homem um sujeito, criador de sua cultura e de sua história. Assim, destaco a educação, como uma ação prática para alcançar a "libertação":

A ação política junto aos oprimidos tem que ser, no fundo, “ação cultural” para aliberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada, a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros (...), mas no dialogar comeses. (FREIRE, 1987, p.30).

Libertação aqui entendida sem a derrubada dos opressores pelos oprimidos. Não pactuo, pois, com um processo de educação que substitua um saber por outro, seja ele qual for. Não se trata de uma tomada do poder pelos sujeitos subalternizados. Ou melhor, a libertação não encontra o mesmo significado de reversão do conhecimento, daquilo que era posto à margem e que, após conscientização, traduziria numa inversão de valores, substituindo outras culturas e outros saberes. Enveredar por esse tortuoso caminho seria compartilhar dos mesmos meios que se valeram os dominadores.

Conforme havia afirmado, pretender uma pluralidade de fontes dentro do sistema educativo não revela a implantação de uma nova concepção de conhecimentos em detrimento de tudo que havia antes, rompendo com as tradições e as conquistas positivas da história da modernidade.

Não compartilho com isso, de que toda a pedagogia jurídica nos cursos superiores de Direito devam indicar apenas bibliografias de origem periférica, como a latino-americana, a africana ou a asiática, suprimindo outras fontes do modelo europeu hegemônico ou estadunidense. Há espaço para todos, em equilíbrio e igualdade.

É claro, portanto, que poderia e deve haver estudos sobre a América Latina, por exemplo, no viés econômico e de visão moderna/contemporânea do Estado (pós)liberal, assim baseado no Mercosul, em políticas do Estado regulatório ou em outros mecanismos tradicionais do modelo capitalista, nesta hipótese. Da mesma forma, o pensamento contrário, ou melhor, produções e fontes intelectuais europeias ou estadunidenses que fortificam o pensamento libertador ou de viés decolonial, ou ainda, materiais que permaneçam na tradição econômica, política e social do Estado liberal conservador.

Para Paulo Freire (1987), os oprimidos tendem a agir como os opressores, pois esta é a sua realidade de humanidade, o que lhes impede de ter uma visão clara sobre si mesmos. Eles, os oprimidos, também tendem a valorizar os dominadores como consequência de sua inferiorização e, desta maneira, almejam ser como eles. Porém, só deixarão de ser oprimidos em sua "práxis" (FREIRE, 1987, p.41), ou seja, a partir da reflexão na e em sua ação, tomando consciência dos sujeitos que são. Esta é a praxis da libertação, quando sociedades ditas subdesenvolvidas, dependentes de outras sociedades opressoras, alcançam o "ser-parasi" (FREIRE, 1979, p. 33), ou melhor, tomam a consciência do 'eu', que será a sua libertação.

A práxis educativa freiriana é a reflexão e a ação dos homens (e mulheres) sobre o mundo para transformá-lo. Há um embate dialético entre ação-reflexão, que favorece a uma mudança de consciência dos homens, da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade.

É a pedagogia empenhada na luta por liberdade, uma pedagogia humana e libertadora:

A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida. (FREIRE, 1987, p.53).

Em minhas reflexões, a ação libertadora em Freire se aproxima da "filosofia da libertação" do filósofo argentino Enrique Dussel (1977). Dussel desenvolve uma filosofia a

partir da perspectiva do outro, que assim se constitui por ser aquele cujo o reconhecimento de humanidade fora omitido no processo histórico da formação da sociedade moderna.

A base dusseliana se sustenta nos oprimidos, que não foram considerados relevantes na esfera de produção do saber, inserindo a América Latina. Logo, a origem filosófica é a crítica permanente ao domínio e ao mito da modernidade que, de forma mascarada, através da universalidade ou aparente totalidade, foi imposta a visão dos países do Norte, sem considerar as realidades dos países colonizados. Trata-se de uma filosofia que não se contenta com a superficialidade do sistema vigente e propõe um olhar direcionado aos oprimidos da América Latina. O autor, expressamente dedica os seus ensaios:

[...] aos povos do terceiro mundo, que vencem o fratricídio; à mulher camponesa e proletária, que suporta o uxoricídio; à juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio e aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo. (DUSSEL, 1977, p. 05)

A totalidade é uma das categorias firmadas por Dussel, porém rechaçando-a, pois na relação de hegemonia do homem contra o homem, o branco dominou o negro, os índios, a mulher e todos os demais. Totalidade é, no meu ver, uma expressão de poder e dominação. Mantém em permanência a relação de domínio sobre todas as coisas, capaz de dizer o que é, o que deve ser, mas também o que não é e o que não deve ser. Suprime pois, o que de fato existe, alterando a realidade e de como as coisas devem ser na sociedade. Dessa forma, não há articulação melhor do que impor uma universalidade, como se ela representasse a todos, e não a um só grupo social.

Dussel se volta contra a totalidade porque ela está expressa na ontologia. Ou melhor, na construção ontológica algo é, porque ele simplesmente o é. Não há espaço para maiores discussões porque essa seria a sua realidade objetiva.

O colonizador torna-se detentor do poder de afirmar o que é e como deve ser, revestindo-se de verdadeiro (mesmo não sendo) a sua imposição de realidade. Com isso, torna-se um sujeito de "ego cogito" (do latim, eu penso) e de "ego conquiro" (eu conquisto), como quem fosse um ser superior e divino, justificando a ciência da razão e suas condutas conquistadoras ou imperialistas do processo colonial. Para o filósofo argentino, o ser humano, na visão do europeu, seria viver em condições de vida superiores e racionais que se mostram pelo avanço da ciência, da tecnologia e da forma de produção. É levar o *status* de humanidade (com a tecnologia e as formas europeias de vida) aos que não são considerados humanos, mas selvagens, primitivos ou bárbaros. Conquistar, nesse sentido, é sinônimo de humanizar, mesmo que seja pela força. Assim:

[...] a partir do “eu conquisto” ao mundo azteca e inca, a toda a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito*. Esse ego será a única substância, divina em Spinoza. Com Hegel, o *ich denke* de Kant assumirá também a divindade acabada no *absolute Wissen*. Saber absoluto que é o próprio ato da totalização como tal: Deus na terra. Se a fé, o culto perfeito da religião absoluta na Filosofia da religião, é a certeza de que a representação do entendimento é a ideia absoluta, tal certeza é aquela dos dominadores do mundo de serem a manifestação na terra da própria divindade. Os impérios do centro, a Inglaterra e a França como potências coloniais, a Alemanha nazista, e posteriormente os Estados Unidos com a sua CIA [Central Intelligence Agency], possuem assim mais uma vez uma ontologia que os justifica; uma sutil ideologia que lhes dá boa consciência. (DUSSEL, 1977, p. 14)

Exterioridade é uma outra grande categoria de Dussel e se refere aos sujeitos que não se adequam à totalidade criada ou são excluídos desta. Portanto, entendo que os sujeitos que estariam na condição de exterioridade são aqueles que estariam fora do modelo europeu ou mesmo, da condição de humanidade. O que Dussel visa, com a Filosofia da Libertação, não é à inclusão dos sujeitos na categoria da totalidade, mas ao rompimento desta por aqueles que estão à margem ou fora da totalidade:

[...] a filosofia da libertação pretende assim formular uma metafísica - que não é ontologia - exigida pela *práxis* revolucionária e pela *poiesis* tecnológica, a partir da formação social periférica que se estrutura em maneiras de produção complexamente entrelaçadas. Por isso é necessário distinguir o ser de sua pretensa fundamentalidade eterna e divina; negar a religião fetichista; mostrar a ontologia como a ideologia das ideologias; desmascarar os funcionalismos, sejam estruturalistas, lógico-cientificistas ou matematizantes, que ao pretender que a razão não pode criticar dialeticamente o todo, afirma-o por mais analiticamente que critiquem ou operativizem suas partes; descrever o sentido da práxis de libertação que somente parcialmente vislumbraram os críticos pós-hegelianos de esquerda europeus e que somente a práxis dos atuais povos oprimidos da periferia, da mulher violada pela ideologia machista e do filho domesticado podem na realidade revelar-nos. (DUSSEL, 1977, p. 21)

Para aquele filósofo, a libertação não virá do pensamento europeu ou de filosofias totalizantes que vem do centro, ela deve ser realizada pelos próprios sujeitos oprimidos ou vítimas do processo colonial, na prática<sup>103</sup>. Nestes termos:

[...] a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo dependente que transfere valor ao capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma filosofia autônoma nestas circunstâncias; a existência de tipos de opressão que exigem não apenas uma filosofia da "liberdade", mas uma filosofia da "libertação" (como ação, como práxis cujo ponto de partida é a opressão, e o ponto de chegada a indicada liberdade). (DUSSEL, 2005, p.146)

<sup>103</sup> Para Enrique Dussel, a libertação provém do diálogo entre os grupos oprimidos, porém no sentido de uma ação concreta e não, simplesmente idealizada. Isso difere do consensualismo no pensamento de Jürgen Habermas, na esteira da teoria da ação comunicativa, assim como, difere do procedimentalismo, nas linhas do filósofo Karl-Otto Apel, a quem atribui uma ética entre discursos para a fundamentação racional de normas morais.



Com isso, a pluralidade das fontes nos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) não deveriam se exaurir no mero conteúdo bibliográfico realizado por pesquisadores em terceira pessoa, neutros à condição marginalizada do oprimido, como ocorre ainda na maioria dos casos. Podem até sê-los, porém a pluralidade também devia alcançar aqueles sujeitos que estão na periferia, feitos pelos próprios excluídos do processo colonial.

Em outros termos, pelo conhecimento e pelas tradições dos diversos povos que se encontram na América Latina. Produção de saberes por eles mesmos. Em igual sentido, pelo negro produzindo a sua própria fonte acadêmica, como sujeito invisibilizado; pelas mulheres quebradeiras de coco-babaçu no norte do Brasil; pelo indivíduo sem-teto ou pelo pequeno camponês sem-terra e assim por diante.

Por esses pressupostos, faço as seguintes perguntas retóricas: há, na academia, espaço para o desenvolvimento desses saberes marginalizados e realizados por estes próprios excluídos? Um índio, um sem-teto, um ribeirinho, por exemplo, frequentam os espaços da universidade para produzir e repassar seus conhecimentos e suas tradições de maneira suficiente? As fontes produzidas por estes invisibilizados permeiam nos *campi* das universidades?

Ao que me parece, não. Salvo um ou outro seminário, simpósio ou congresso, para os quais alguns representantes de grupos marginalizados são convidados para externalizar suas questões. Na esfera das fontes, a considerar, fontes de produção acadêmica, poucos são os sujeitos que expressam suas demandas, na condição do ser excluído. Ainda mais, se pensarmos para dentro das escolas de Direito, ao menos, nos programas ora pesquisados.

A pluralidade das fontes, em equilíbrio quantitativo e qualitativo, está ainda muito distante da realidade, visto o diagnóstico dos dados carreados na dissertação e que apontam para um perfil completamente oposto nos PPGDs, especialmente se tratarmos essa temática dentro do universo das faculdades de Direito no estado do Rio de Janeiro, um reduto de perfil conservador, tradicional e elitista, nas suas generalidades. Uma característica moldada desde o processo de formação do Estado e, a começar pelos pesquisadores em Direito e o corpo docente, como bem disse o professor Gilberto Bercovici em nossa entrevista: "[...] internacionalização é passeio em Paris!". Ele ainda complementa: "[...] contato com o pessoal da América Latina, África, de vez em quando tinha briga [...] o pessoal não gosta não!" (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista. transcrição na íntegra encontra-se no apêndice E).

Nessa senda, observo que a libertação<sup>104</sup> mais se inclina ao resgate da identidade perdida dos povos latino-americanos pelo processo de colonização e, nele, incluímos o Brasil. Estaria mais orientada a um discurso de emancipação, do que a mera liberdade ou ruptura do poder do opressor pelo oprimido.

Todavia, reconheço que trilhar por esse caminho não é nada fácil. O próprio Dussel (1977) se inquieta com a dificuldade que é o processo de libertação pois, em primeiro lugar, há um esforço científico para a identificação de um conhecimento ontológico ou histórico; em seguida, um outro esforço, porém dialético na contraposição daqueles que foram excluídos; logo depois, um esforço analético, para que nos posicionemos junto àquelas vítimas, formando-se uma rede de empatias com e entre os grupos marginalizados; ainda, uma análise das práticas ou meios em que e como se perpetuam as exterioridades; e, por fim, uma *poiesis* (ou seja, uma capacidade tecnológica ou de um desenho organizativo, de produção e de forma criativa) que permita a efetiva libertação.

Evidente que para chegarmos a tão vasto cenário e assim incidir nas pluralidades das fontes de pesquisa para dentro da academia, necessário, antes de tudo, essa conscientização e a busca por ações transformadoras. É neste outro olhar que proponho mudanças, a começar pelas reflexões e pelas fontes de pesquisa como um ponta-pé inicial da ação, rumo ao giro epistêmico e em busca da superação do paradigma da modernidade.

### **4.3. UMA VIRADA PEDAGÓGICA**

Sob o ponto de vista pedagógico ressalto que, pelas minhas vivências e experiências, perceptível o modelo atual e adotado pelas Faculdades de Direito, centralizado nos estudos sobre os casos, isto é, diante de uma hipótese, aplica-se a doutrina do Direito e os julgados das cortes judiciais para pôr fim a um determinado problema. Foi assim em todo o meu processo de formação do bacharelado e digo, da mesma forma, na minha Pós-Graduação de especialização em Direito Tributário. Assim, há uma espécie de roteiro a ser seguido, estruturalmente planejado, mecânico e repetitivo, equivalente a um processo de montagem fabril.

---

<sup>104</sup> Enrique Dussel (1977) ainda formula outras categorias além da Totalidade e Externalidade por mim explicadas. Para completar toda a Filosofia da Libertação, de modo mais detalhado, necessário compreender outras quatro categorias: a Alienação (que estabelece a relação entre o reconhecimento daqueles que oprimem e o próprio reconhecimento do oprimido na sua condição de vítima); a Mediação das relações do homem (O homem, como ente, não reconhece o outro homem como um ser humano, mas como objeto); a Proximidade (valorização da relação do homem com o próprio homem, uma espécie de empatia, por influência do filósofo da alteridade Emmanuel Levinas) e; Libertação (a consciência do sujeito em sua condição exterior; o reconhecimento do outro como vítima e; emancipação dos oprimidos).

Pela regra geral, entendo que assim é produzido o pensamento em Direito, na busca por resultados entre o certo e o errado, a partir dos contornos traçados por julgados anteriores, semelhantes ou idênticos às hipóteses levantadas. Da mesma forma, a organização das peças processuais na prática profissional ou mesmo, nos livros publicados da doutrina que fazem citações de casos ou da jurisprudência<sup>105</sup>.

Este padrão pedagógico do campo jurídico é bem antigo, cujo método foi lembrado no artigo realizado por Lucas Pontes Ferreira, em coautoria com o professor da UFF, Enzo Bello, sobre as chamadas "Clínicas Jurídicas" (BELLO e FERREIRA, 2018). Neste documento, os autores revelam que o chamado "case method", ou seja, o método caso foi considerado uma grande inovação no sistema do ensino jurídico estadunidense à sua época. Um modelo construído pelo professor da Universidade de Harvard, Christopher Columbus Langdell (1826-1906) e aplicado desde a segunda metade dos anos 1800.

Antes deste método, as faculdades estadunidenses estruturavam a pedagogia em Direito, apenas pela leitura sobre as leis e por aulas expositivas dos docentes. O método caso de Langdell introduziu um novo modelo, baseado no pragmatismo e instigou estudantes a usar seus próprios raciocínios para compreender como a lei poderia ser aplicada a um determinado caso.

O sucesso do método na Escola de Direito de Harvard deu não só notoriedade àquela universidade, mas ampliou o modelo pedagógico para quase todas as faculdades de Direito nos Estados Unidos da América. Com o passar do tempo, o mesmo modelo foi introduzido e expandido para outras regiões, como nas diversas faculdades de Direito da América Latina e, no Brasil, inclusive.

Vale lembrar o posicionamento de San Tiago Dantas em exposição da aula inaugural de 1955, na Faculdade Nacional de Direito, na qual ele desenvolveu a necessidade da reestruturação da grade curricular dos cursos de Direito para inserir o sistema de casos (*case system*) em substituição ao sistema de textos (*text system*). Ele sustentava, naquela época, que a tradição do ensino jurídico era basicamente “sistemático e expositivo” (DANTAS, 1955, p. 08).

A “nova didática” defendida seria o estudo de casos, para reorientar o ensino “no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico” e resultaria colocar o “conhecimento sistemático das instituições” em um segundo plano (DANTAS, 1955, p. 09).

---

<sup>105</sup> É o conjunto de decisões que refletem a interpretação majoritária de um mesmo tribunal e sedimentam um determinado entendimento, em razão das repetições decisivas.

Em seus pensamentos, a crítica ao modelo até então vigente das aulas puramente expositivas era organizar o ensino, não a partir da projeção da educação em si, mas pelas críticas à própria “cultura jurídica”, para permitir aos alunos e professores o exercício dos seus papéis de modo mais ativo. Os alunos, se debruçariam sobre casos que buscam uma solução jurídica e realizariam comportamentos mais participantes em relação aos estudos, através de meios ou instrumentos que dessem eficácia às respostas aos problemas. O segundo elemento, os professores, se afastariam das aulas autoritárias e meramente oratórias, para incluir situações vivenciadas pela sociedade nas suas pautas de aulas.

Colaciono o seguinte trecho que, segundo ele, a educação jurídica poderia ser vivificada pelos seguintes tópicos:

[...] primeiro — retificando o seu objetivo, que não é o estudo expositivo das instituições, mas a formação do raciocínio jurídico, adestrado na solução de controvérsias;

segundo — abrindo espaço à especialização, mediante a flexibilidade dos currículos, para que o estudante possa lograr um aproveitamento mais intenso e preparar-se de acordo com a função diversificada que ele tem em mira exercer na sociedade.

O primeiro desses alvos — a reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico — obriga ao ensino, casuístico, à participação ativa e verdadeiramente principal do estudante nas sessões de trabalho, ao método polêmico, à captura prolongada do estudante e do professor no recinto da escola e graças a tudo isso conduz a uma transformação da mentalidade.

O segundo desses alvos — a especialização — obriga aos currículos flexíveis, à opção entre eles, por deliberação do estudante, ao aprofundamento do estudo nas matérias de especialização, à comunicação livre com outras Faculdades, onde se vão buscar conhecimentos especiais, e graças a tudo isso se encurta a distância entre a vida escolar e a vida profissional, dando ao estudante um treinamento intenso para a função que ele quiser desempenhar na sociedade.

[...] O serôdio sistema de medidas do aproveitamento escolar mediante exames e notas graduadas de zero a dez está em tempo de apresentar suas despedidas. No ensino casuístico, o aluno não é um ouvinte que precisa dizer ao menos duas vezes por ano, se assimilou as preleções da cátedra; é um participante ativo, que tem a palavra desde o primeiro dia, que discute, colabora, investiga as fontes e apresenta os seus estudos, dando do seu aproveitamento muitos testemunhos. Sobre esses testemunhos compulsados ao fim do ano ou do semestre, deve o professor emitir um juízo de suficiência. Suficiente ou insuficiente, é quanto basta dizer para que se saiba se o aluno tem necessidade de refazer os estudos, de que participou, ou se pode passar a estudos novos. (DANTAS, 1955, p.16)

Neste sentido, Dantas formulou a necessidade da reestruturação curricular passando pela retificação dos objetivos dos estudos, flexibilidade dos currículos, método de avaliação dos estudantes e especialização. O seu posicionamento transformava a grade do ensino jurídico para compreender disciplinas além do próprio Direito, como no caso, das ciências econômicas e das ciências sociais. A modificação, também permitia a liberdade do aluno de escolher as disciplinas que ele entendesse mais aptas ao seu futuro interesse profissional, especializando certas cadeiras do direito a exemplo do Direito Penal, do Direito Administrativo, do Direito Trabalhista e do Direito Civil (englobando o Comercial).

Para ele, matérias básicas do direito poderiam ser consolidadas em um ano e seriam formadas por um grupo de disciplinas que permaneceria invariável no currículo, pois não teriam dependência direta de uma determinada especialização. Seriam elas, a Introdução à Ciência do Direito, o Direito Romano, o Direito Constitucional, o Direito Civil, o Direito Internacional Público, o Direito Internacional Privado, o Direito do Trabalho, o Direito Judiciário Civil, o Direito Judiciário Penal e a Economia Política. Quanto as disciplinas destinadas à especialização, elas seriam lecionadas ao longo de três anos. (DANTAS, 1955, p.12-15).

Apesar das estratégias defendidas naquela época entorno do sistema de casos, a então dita “nova” crítica à tradição do ensino se encerra dentro de sua própria área, isto é, trata-se de uma alternativa ao direito amparada pelo próprio direito. Ou melhor, um modelo que busca soluções através da abstração – no caso, das razões do pensamento – do mesmo modo que busca respostas às necessidades sociais por meio da aplicação técnica e exclusiva do direito.

Portanto, este modelo aplicado no ensino em Direito e estruturado pelo seu fundador, Langdell, foi criticado por diversos outros intelectuais, dentre eles, o escritor e filósofo estadunidense Jerome Frank (1889-1957). Suas críticas sustentavam que as faculdades de Direito não preparavam os estudantes para atuarem profissionalmente, pois a educação era pautada por opiniões judiciais (BELLO e FERREIRA, 2018).

Com isso, Frank constatou que havia um círculo vicioso, pois a prática era distante dos engessados exemplos contidos nas obras acadêmicas. Segundo artigo citado (BELLO e FERREIRA, 2018), o filósofo Frank passou a defender uma pedagogia fundada nas chamadas "Clínicas Jurídicas", que articulavam a didática (teoria) com a aplicação técnica (prática). Somente a partir da década de 1960 que esse modelo passou a ser reconhecido, tendo ampla disseminação na década de 1980.

Na América Latina, o modelo da Clínica Jurídica foi pouco aceito, pois segundo o professor Enzo Bello e Lucas Pontes Ferreira, com referência à tese de doutorado de Fernanda

Brandão Lapa, "os países Latino-Americanos envolvidos entendiam que era mais uma forma de dominação dos países do Norte ao Sul" (BELLO e FERREIRA, 2018 *apud* LAPA, 2014).

Tomo por empréstimo, um trecho desse artigo, que também assevera:

No contexto atual do Brasil, o ensino jurídico ainda está restrito a fontes como manuais e códigos legislativos. A pesquisa na área das Ciências Sociais Aplicadas, subárea Direito, ainda é incipiente. A enorme quantidade de cursos jurídicos em funcionamento e em fase de abertura no país prejudica a formação desses profissionais quanto à qualidade, porque comumente se valoriza concursos de carreiras jurídicas em detrimento da educação que desenvolve pensamento crítico, isto é, aquele reflexivo e não reprodutor de leis e normas. (BELLO e FERREIRA, 2018).

Apesar da ressalva, vejo o modelo das Clínicas Jurídicas com bons olhos, pois ele é uma das formas de enfrentar o debate sobre a didática no ensino superior. Um modelo alternativo que se contrapõe ao padrão mecanicista, bibliográfico e literário comumente organizado na pedagogia dos cursos em Direito e fruto do processo histórico-expansionista do saber eurocêntrico/estadunidense.

Ademais, corrobora para empreendermos novas formas, mudarmos a atividade educativa atual e, por consequência, propor reformulações na pesquisa universitária, especialmente, no âmbito dos Direitos humanos, visto a participação de sujeitos e a aplicação prática do Direito aos problemas sociais da comunidade, como assim é a finalidade das clínicas jurídicas.

Entretanto, a direção me parece bem oposta, a considerar a pesquisa realizada nesta minha dissertação. Em contornos gerais, o perfil dos Programas de Pós-Graduações em Direito (PPGDs) no estado do Rio de Janeiro, ainda se mantém tradicional, dentro do modelo do método caso, com poucas mudanças neste sistema pedagógico.

É claro que existem, dentro deste universo, algumas exceções, a exemplo da Faculdade de Direito da UERJ, que possui algumas clínicas jurídicas<sup>106</sup>. Ressalto que, embora haja a denominação de clínicas, todas elas estão inseridas dentro do escritório modelo da faculdade. Essa medida não me parece acertada, pois implicitamente reveste o caráter tradicional da prática jurídica.

O escritório modelo é uma unidade da faculdade voltada para a educação prática e profissional dos estudantes de Direito. Portanto, mantém o legado da educação pautada no profissionalismo, mas que visa às oportunidades do mercado. Ao meu ver, essas clínicas jurídicas instituídas na UERJ, apesar de possuírem essa denominação, como se implantassem

---

<sup>106</sup> Clínica de Direito do Trabalho; Clínica de Mediação e Arbitragem; Clínica de Advocacia Criminal e de Direitos Fundamentais e; Clínica de Mediação: o paradigma contemporâneo do acesso à justiça nas Ações de Família à luz do Código de Processo Civil e da Lei da Mediação.

uma mudança substancial na tradição do ensino em Direito, elas me parecem estar ainda atreladas às mesmas estruturas tradicionais do núcleo de práticas jurídicas do escritório modelo. Porém, de toda forma, muito do seu programa de Pós-Graduações reflete um panorama tradicional, típico do modelo eurocêntrico e aos padrões resultantes da colonialidade, como vimos no capítulo anterior.

Nos PPGDs pesquisados, observo que, de modo geral, as práticas institucionais revelam aquilo que Paulo Freire (1987) chama de educação "bancária", baseada em um modelo pelo qual os docentes e discentes ocupam um papel específico no sistema.

Para Freire, neste sistema educativo, os estudantes perdem sua capacidade de pensar, criticar, atuar e refletir, pois são sujeitos passivos que acumulam dados em ciclos de aprendizagem. Por ele, faço a referência:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos nos arquivamentos dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Em minhas reflexões, compreendo que, ao estar o estudante da Pós-Graduações (mestrado e doutorado), submetido a uma educação que priorize a quantidade e o acúmulo de dados, subordinado às disciplinas por meio dos ciclos pedagógicos segmentados em períodos, créditos ou semestres, assim como, condicionado à extensa leitura de textos e à constante produção de artigos acadêmicos, o sujeito passa a ser um ator alienado ao mundo. Como bem disse Freire, torna-se um mero arquivo de depósito de dados.

A educação é bancária porque investe, como uma instituição financeira. Mas não em moeda e sim em dados. À semelhança do sistema bancário, busca o acúmulo, como se a educação pudesse ser medida na melhor qualidade, na proporção dessa acumulação. Quanto mais dados, mais leituras, mais bibliografias, mais jurisprudências, melhor e mais rico seria o conhecimento. De forma análoga ao capitalismo e o seu processo de acumulação de riqueza, a educação passa a ser medida pela quantidade de dados, a formar o maior estudante ou o melhor profissional.

Quanto à alienação, aqui compreendo dentro de uma lógica do sistema educacional, pois alienante é o pensamento, no qual o científico passa a ser padronizável e se torna uma coisa. Por outro ângulo, o sujeito, que vejo como um ser alienado, uma vez que ele se torna um objeto de acumulação de dados, um arquivo de depósito que, em conjunto, ganha características de sujeitos padronizados, planejados em um modelo estruturado e intencional, fruto da vontade do Estado.

É por este modelo sistêmico, que vislumbro que o Estado revela a sua pior face. A face da exclusão. Adotar um modelo hegemônico, cíclico ou repetitivo, conservador e tradicional, com primazia do poder, do ser e do saber eurocêntrico/estadunidense descarta todas outras alternativas. Esse processo nega sistemas diversos, menosprezando não só Direitos, mas acima de tudo, os sujeitos (alguns, ao seu interesse).

Deste modo, percebo que o sistema educativo assegurado por um modelo padronizado pelo Estado exclui a pesquisa não-europeia, ou ainda, que seja diversa da estadunidense e que, por vezes, também podem ser tratadas como não-pesquisas, não-ciências<sup>107</sup> ou, se aceitas, estariam alocadas à margem do mundo moderno/contemporâneo.

Orlando Gomes (1955) bem retratou "a crise do Direito" em texto clássico, cujos interesses da conjuntura social brasileira revela a deturpação do direito brasileiro em afastar a necessidade dos diversos povos, em especial, dos mais vulneráveis.

Em sua análise, o direito tende a manter o tradicionalismo normativo e universalizante, mesmo diante de "novos direitos" embasados na coletividade, como na época, as discussões acadêmicas entorno do Direito do Trabalho e as influências do Direito Civil sobre aquele primeiro.

Do embate entre as necessidades sociais ou coletivas, como exemplificada pelas proteções trabalhistas e, de outro lado, as regras do contrato, do individualismo, do interesse particular oriundo do Direito Civil já bastante sedimentado, Gomes afirmou que o Direito mantém velhas tradições, conceitos, normas e institutos jurídicos.

Assim, a vontade particular, o interesse privado do contrato, a propriedade, geralmente, ganham mais espaços que o interesse social a exemplo do trabalhista, o que dificulta transformações para novos rumos do direito; acoberta os diferentes ângulos de observação de possíveis e outras realidades sociais e; imprime sobre a materialidade um só olhar condicionado à visão dos dominantes que estão no poder. Cito algumas passagens:

[...]As instituições jurídicas devem ser focalizadas sob uma perspectiva que as situa na paisagem social sem as deformações que de outros ângulos apresenta inevitavelmente.

Por complicado processo de racionalização, condensam-se interesses materiais de grupos sociais. [...] a condensação produz-se num ambiente tão rarefeito que, no contexto dos princípios, não se percebe a secreção desses interesses. Mas a história não é estática. [...] A realidade social subjacente, ferida nos seus pontos vitais, rebela-se, em desespero, contra as formas que se condensou.(GOMES, 1955, p. 186)

---

<sup>107</sup> Sobre o assunto, indico leituras da epistemologia dos filósofos Gaston Bachelard (1884-1962); Thomas S. Kuhn (1922-1996) e; Karl R. Popper (1902-1994). Ficamos com o filósofo Thomas Kuhn, como explicado em notas anteriores.



[...] Os juristas, atados a concepções modeladas em situações existenciais que estão sendo profundamente alteradas, continuam a abordar as grandes questões jurídicas sob uma perspectiva que lhes não permite encará-las em todas as suas faces.

[...] O mais importante dos problemas, que é o problema da liberdade no meio social, revela essa deformação. Não se o enfrenta nos seus elementos básicos, nem se o encara nos seus contornos amplos. Sua discussão permanece no campo teórico, sem se levar em conta as situações concretas que reclamam exame para uma solução que não seja uma solene mistificação. A moldura liberal do pensamento jurídico dominante admite apenas os aspectos políticos do problema e repele seus termos sociais, apresentando a liberdade sob uma forma puramente abstrata, vazia de conteúdo social, aristocratizada num sistema de franquia que interessa apenas uma minoria privilegiada. Se a questão fosse equacionada em termos concretos, as concepções do liberalismo se revelariam na sua mesquinhez, no seu unilateralismo, na sua falsidade. (GOMES, 1955, p. 187-188)

[...] O que impressiona [...] é uma transubstanciação a que velhas formas têm resistido, dando aparência de que as instituições conservam a mesma textura. Mas na verdade, muito vinho novo tem enchido os velhos odres do direito. Essa renovação de conteúdo com persistência do continente processa-se, especialmente, nos institutos básicos civilistas. Na propriedade e no contrato.

[...] Juristas teóricos e práticos têm sempre uma camisa de força para imobilizar na categoria do contrato relações jurídicas, emergentes de novas necessidades, que não se ajustam à sua moldura, nem se amoldam aos princípios que o disciplinam. Em processo inverso, novos interesses, já conhecidos socialmente, revestem forma inadequada e, por vezes, incompatível, por uma assimilação rebarbativa, como está ocorrendo com os direitos sobre o emprego, a clientela, o fundo de comércio e a ocupação de moradias, valorizadas artificialmente com novas expressões do direito de propriedade quando, em verdade, a ele não podem ser reduzidos. (GOMES, 1955, p. 190)

[...] Hoje se registram fenômenos de imobilidade vertical na esfera jurídica, grupos outrora menosprezados adquirem importância social, elevam-se da planície rasa que vegetam, e reclamam proteção jurídica para seus interesses imediatos, ora sob o peso ameaçador do número, ora especulando sua própria utilidade, ora se prevalecendo de circunstâncias fortuitas. Este deslocamento em massa altera o metabolismo da ordem jurídica, provocando perturbações, que testificam a sua decomposição e revelam, como se torna inequívoco, a desagregação da estrutura subjacente ao direito. (GOMES, 1955, p. 191)

Por essa perspectiva ontológica, pedagógica e sistêmica vislumbramos pois, o resultado dos dados empíricos desta dissertação e que acusam uma carência de pesquisas pautadas nos temas considerados marginalizados pelas culturas de dominação.

Nesta concepção, se revelaram pouco produzidas, estudadas e compartilhadas, a cultura, o conhecimento e o saber dos sujeitos subalternizados por meio das teses e dissertações vinculadas ao contexto latino-americano. Da mesma maneira, as pesquisas acadêmicas direcionadas à África ou à Ásia, como complemento deste pensamento.

Talvez seja por isso, que são escassos os trabalhos em Direito sob a perspectiva do indígena, do negro, do camponês, por exemplo. Sujeitos subalternizados são excluídos dentro desse sistema estatal, porque foge ao modelo ou ao padrão. Pesquisas ou estudos pautados no seus conhecimentos e nos saberes ancestrais são ditos como não-pesquisas ou não-ciências, denegando outro possível sistema pedagógico.

Conforme vimos em capítulos anteriores, o resultado empírico traduz, em geral, um sistema de educação superior, na qual estudantes do mestrado e do doutorado, tal como seus docentes, apenas assimilam, repassam e reproduzem os mesmos ideais eurocêntricos, amarrados à alienação condicionada pelo Estado.

Neste momento relembro uma passagem do filósofo grego Nicos Poulantzas (1980) pois, em associação do trecho da obra ao nosso tema, os docentes e discentes são produtos de uma atividade ou produtos de um dos aparelhos ideológicos do Estado:

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias e representações. Compreende também uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais [...] A ideologia não é algo neutro na sociedade, só existe a ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante.

Desse modo, a ideologia invade os aparelhos do Estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe.

Esse é por excelência o papel de certos aparelhos oriundos da esfera do Estado, designados *aparelhos ideológicos de Estado*, mesmo que pertençam formalmente ao Estado ou conservem jurídico "privado": Igreja (aparelho religioso), aparelho escolar, aparelho de informações (rádio, televisão), aparelho cultural, etc." (POULANTZAS, 1980, P. 33)

Logo, em atenção dada por Poulantzas, porém agrupando o seu pensamento às nossas análises sobre a pedagogia jurídica, a ordem educacional estabelecida, de modo geral, procura formar técnicos.

Em igual sentido, os apontamentos feitos pelo professor Tércio Sampaio Ferraz Jr (FERRAZ Jr., 1979):

[...] um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar saber por quê. Enfim, um comportamento que, voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentalização burocrática de uma decisão. Nestes termos, a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos.(FERRAZ Jr., 1979, p. 70)

O Estado educativo, ao meu ver e numa visão mais sistêmica sobre o assunto, não se preocupa com a formação de sujeitos autônomos, com pessoas capazes de refletir, de criar e de transformar. O aparelho ideológico de Estado, neste caso representado por uma de suas instituições, a educação, é fundada para proteger uma classe dominante e reproduzir a divisão social. Dentro de uma sociedade capitalista como é a nossa, a educação, então, procura assumir um papel de formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Os títulos de mestre ou de doutor são, por exemplo, na minha concepção, instrumentos simbólicos de hierarquia, a partir desse modelo pedagógico do Estado. O intuito dos títulos é de destacar, de privilegiar classes. Aliás, com a Pós-Graduações de mestrado profissional fica ainda mais visível esta característica, fundada a atender as demandas de mercado, como observamos nas exposições históricas da formação do curso de Direito no país constantes no capítulo terceiro dessa dissertação.

Neste sentido, percebo que a educação deixa de focar nas atividades humanas ou sociais e passa a existir em função e na condição de mercadoria. Passamos a uma educação baseada na relação do ter e menos organizada na relação entre o ser. Quando o ter supera o ser, temos o acúmulo como alicerce de todo o sistema, onde a quantidade passa a ser sinônimo de qualidade, de progresso e de desenvolvimento e, por conseguinte, também de capital.

Em melhores linhas, cito o seguinte trecho extraído em Karl Marx (2004):

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez--se coisa (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação do trabalho (Verwirklichung) é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional--econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), com alienação (Entausserung). [...] Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. (MARX, 2004, p. 80-81)

Daí entendemos a política de proliferação de cursos, conforme melhor detalhei também no terceiro capítulo e que fez do Direito o curso com o maior número de matrículas no país. O censo da educação superior divulgado pelo Inep/MEC no ano de 2018, apontou que o curso de Direito possuía 803.631 estudantes matriculados dentre as redes públicas e privadas de ensino (BRASILd, 2018, p.46).

Atualmente, são cerca de 1.670 faculdades de Direito no Brasil (GIESELER, 2019) que superam o quantitativo de todo o resto do mundo somados, na ordem de 1.100 faculdades (GUIA DO ESTUDANTE, 2017).

Estes dados indicam que o nosso país é a nação com a maior quantidade de cursos de Direito em todo o mundo.

Se pensarmos na atuação do governo federal nos últimos anos, o panorama tende a ampliar esse quantitativo, pois entre os anos de 2018 e 2019, 52 mil vagas em Direito foram criadas, atingindo um aumento de 20% (PINHO, 2019).

Numa perspectiva histórica, este crescimento é espantoso, uma vez que se considerarmos o número de vagas disponíveis nos cursos de Direito desde o ano de 1828, quando foram fundadas as primeiras faculdades de Direito no país, de cada cem vagas, dezesseis foram criadas no período de pouco mais de um ano, entre 2018 e 2019 (PINHO, 2019).

Este movimento como vimos é histórico e vêm se intensificando desde a gestão do ex-presidente Michel Temer que instituiu regras mais flexíveis para a criação de novos cursos e vagas, conforme bem explica a pesquisa realizada pela Folha de São Paulo (PINHO, 2019). Somente no governo do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, nos primeiros 100 dias de governo, a sua gestão criou outras 7.682 vagas em Direito.

Ultimamente identifiquei que, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), manifesta reações contrárias. A autarquia questiona a perspectiva profissional dos futuros estudantes, visto que, após formados, o índice de aprovação no exame da ordem é baixo, em cerca de 16%<sup>108</sup>. Ademais, sustenta que o Brasil não comporta mais cursos na área e que as novas vagas não atendem aos padrões de qualidade.

Segundo ainda a reportagem da Folha (PINHO, 2019), nos últimos três anos, a OAB deu aval a apenas dois de 652 pareceres para autorização ou renovação de Graduações em Direito. Dos 1.500 cursos existentes, apenas 161 receberam o selo OAB Recomenda, uma espécie de certificação da entidade. A OAB também acusa os chefes do MEC de usarem a aprovação dos novos cursos, como moeda de troca política.

Se tomarmos o caminho da profissão após formados os estudantes de Direito, o país já comporta mais de 1,2 milhão de advogados registrados (CFOAB, 2020). Isso significa uma média de 177 novos advogados por dia e equivale, em termos da população brasileira, um advogado para cada 174 habitantes. Somente o Estado de Israel possui relação pior que o Brasil: um para cada 109 habitantes (PINHO, 2019).

Apesar desses dados divulgados, vejo que os números podem ser ainda piores, pois estes informam apenas aqueles profissionais que estariam regularmente inscritos na OAB. Ao procurarmos sobre o total de bacharéis em Direito que não obtiveram sucesso nos exames da

---

<sup>108</sup> Dados informados por Luiz Viana Queiroz, vice-presidente do Conselho Nacional da OAB em entrevista concedida à folha de São Paulo, em 21 de abril de 2019. Não pude confirmar esses dados, pois a estatística percentual sobre as aprovações nos exames da ordem é feita por seções regionais da OAB.

ordem ou aqueles que não decidiram trilhar pelo caminho da advocacia, os numeros seriam bem maiores. Estima-se que existem, além do quantitativo acima, entre 1,3 a 3 milhões de bacharéis em Direito no Brasil (GIESELER, 2019).

A política atual do governo do presidente Jair Bolsonaro, ao instituir o programa "Future-se" do Ministério da Educação (um projeto do governo federal que busca o investimento privado nas faculdades públicas), assim como, nos últimos meses, ao autorizar as atividades dos cursos à distância em Direito<sup>109</sup>, nos faz pensar que a situação do sistema educativo brasileiro e de nível superior, tende a se aproximar, cada vez mais, do modelo (neo) liberal de mercado.

Essa aproximação de viés mercantil, ao meu ver, não apenas reforça a chamada "educação bancária" (FREIRE, 1987) mas indica o colapso do ponto de vista pedagógico aplicado aos cursos de Direito, pois se expandem à luz do interesse do capital, sem acompanhar a qualidade do ensino e sem buscar a formação humanística dos estudantes.

O tipo dessa gestão amplia o sistema de ensino voltado à mecanização dos processos e nesta concepção de lógica mercantil procura consolidar o empreendedorismo, que é uma atividade típica da concorrência privada e resultante do capitalismo, porém para dentro da vida universitária.

Um modelo que não estou de acordo, uma vez que impõe às universidades sistemas administrativos obcecados por dados de eficiência e produção baseados em indicadores. Do mesmo modo, fomenta a competição entre pesquisadores, docentes e estudantes, além de incentivarem a disputa entre as instituições.

Essa visão de mercado não me parece revelar vantagens, uma vez que somente traria prêmios ou lugar ao sol, daqueles que forem aos melhores de uma lista. Ou seja, daqueles que mais produzirem ou que tenham uma quantidade significativa de publicações. Estes terão mais recursos e financiamentos.

Na prática, o modelo empresarial aplicado à educação introduz à instituição uma atividade análoga a uma fábrica. Desvaloriza a atividade do ensino e a sala de aula passa a ser lugar menosprezado, uma vez que não é capaz de captar recursos.

O impacto sobre a mercantilização do ensino é analisado pelo professor Martonio Mont'alverne Barreto Lima que, ao me conceder entrevista, assim expôs quanto ao produtivismo:

---

<sup>109</sup> A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) propôs, em 01 de novembro de 2019, uma ação distribuída na 7ª Vara Federal do Distrito Federal contra a abertura de cursos em Direito na modalidade à distância (Ead).

[...] o reflexo disso no ensino jurídico é algo que eu chamo de produtivismo. Todos nós somos obrigados a publicar, publicar e, muitas vezes isso compromete a qualidade da publicação porque, uma pesquisa não demora menos de um ano, uma boa pesquisa, um bom artigo, né? Não demora menos de um ano para ser feito, alguma coisa nesse sentido. Então isso é extremamente prejudicial. É a importação de um parâmetro americano do produtivismo. Na minha avaliação, há muita produção, não é!?...mas a qualidade disso, deixa a desejar...dessa produção. Digo por mim mesmo...quatro ou cinco artigos que produzo por ano eu, sinceramente, fazendo minha autocrítica, acho que um ou dois são artigos de nível médio, medíocre, né?! E sempre que a gente tem que publicar e as revistas recebem e aceitam por isso...mas isso é algo que compromete a nossa capacidade, da qualidade da nossa produção. (LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Em seguida, ele aponta para as mudanças sobre a área do Direito, anteriormente mais centrado em obras bibliográficas, para as produções de artigos e periódicos, como forma de imposição desse produtivismo:

Primeiro eu diria que isso é uma imposição, uma vitória pelas áreas exatas, sobre mais ou menos umas oito áreas da capes sobre filosofia, Direito, ciência política, etc. que tinha uma tradição de publicação mais de capítulos de livros ou de livros. As áreas médicas, biológicas ou exatas ou da natureza, como queiram chamar, não tinham essa imposição. Elas conseguiram impor isso na área do Direito. Ou seja, a classificação de artigos em periódicos. Eu acho isso problemático. O conhecimento científico é um problema epistemológico e as áreas são diferentes. Na nossa área uma pesquisa demora mais tempo. E mais: lá nós já tivemos vários episódios, como na avaliação de 2013, o descredenciamento de jornais por conta da fabricação de fator de impacto. Nós sabemos que essa era uma exigência desse produtivismo, mesmo nas áreas, dessas chamadas das ciências exatas. A pressa pela publicação levou ao aumento de mais de duzentos por cento em artigos que pedem a retificação daquilo que foi publicado anteriormente, por que os resultados mostraram-se ou confusos ou complexos, e não a quem que, na pressa, o pesquisador publicou. Então, eu acho que, do ponto de vista epistemológico, tem sido negativo isso. Não me parece que a capes, não é a capes, é o conjunto das áreas. A capes apenas coordena tudo isso, tenha desrespeitado essa diversidade ontológica, digamos, de várias áreas, a ponto de exigir um produtivismo, na verdade, a quem não pode exigir na mesma velocidade em razão, claro, da natureza do conhecimento, quando pode ser completamente diferente daquele outro conhecimento da natureza. Mesmo o conhecimento da natureza, que requer uma maturidade, que me parece ser incompatível com as exigências do produtivismo que tá se falando. Mas tem várias obras aí, eu me lembro muito bem, da obra clássica do Alan Sokal, as "imposturas intelectuais", onde ele fala muito nesse tema, nestas exigências e que isso tem levado nas áreas, inclusive, nas exatas, biológicas e médicas. Então enquanto eu estava lá na capes, essa discussão teve e, eu me surpreendi, além de tudo a ver essa discussão, depois desse aspecto complexo, digamos assim, que se tem também nas áreas exatas. (LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Observo que as exposições do Professor Martonio são próximas às percepções do Professor Gilberto Bercovici, visto que, esse modelo mercantilista<sup>110</sup> e produtivista, como ressaltei, estampa a disputa entre grupos de diversas áreas do conhecimento:

A Capes tem um problema muito sério hoje na casa, em razão das variantes entre as ciências humanas e as ciências biológicas e exatas, sobretudo, por conta de verbas. As exatas e biológicas sempre forçam contra as ciências humanas...mesmo porque nas ciências humanas ou sociais aplicadas, Direito sempre foi o patinho feio...por uma série de razões: Ah...porque não tem pesquisa...o que não é verdade, não é?! Eles nunca enxergam a gente como algo acadêmico, acham que somos simplesmente práticos. Eles falavam para medicina que nós somos ruins...mas eles são piores! Usavam a gente como um mal exemplo. Claro, que a gente consegue reverter, porque vai conhecendo as especificidades [...] E sempre me pressionaram muito! Me pressionaram muito para aprovar o mestrado profissional e eu não aprovava! De jeito nenhum eu aprovei! [...] Mas obrigaram um revisor e aprovaram o TCC. Foi aprovado pelo TCC. Foi empurrado guela abaixo. (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Quanto à produção de periódicos, assim ele me respondeu, alertando que, na área do Direito, pouca publicação tem impacto internacional e as produções acadêmicas são geralmente realizadas por grupos de pesquisadores ou de autores que possuem entre si, uma afinidade pessoal ou interesses comuns sobre determinados temas:

[...] o que aconteceu é que a Capes, não sei se é a regra, mas continua praticando é de valorizar periódico e periódico internacional. Então na medicina é isso, na engenharia, na química...mesmo que é uma linguagem universal, por exemplo, publicar na revista '*nature*' então vai ser o "bam-bam-bam"...Então publicou na revista brasileira, mas é uma porcaria. No nosso critério e nas humanas em geral, você vai publicar porque é cultural. Não tem jeito, você não vai internacionalizar! E no Direito é pior ainda...Não vai internacionalizar o Direito. Todo mundo sabe disso. Num periódico que você publica, você publicou porque você conhecia o editor. Porque ele precisava de algo pitoresco. Então, você pega lá, sei lá, teoria do contrato de adesão. Aí ele vai falar todas as teorias dele e..ah! tinha mais gente aqui para explicar um caráter internacional. Então ele pega um cara ali na China que manda e...outro ali na África do Sul...então, você é meu amigo do Brasil, então você manda pra mim?...e você manda por curiosidade. Não tem impacto! A verdade é essa. Na dogmática não tem impacto e na teoria eles não acreditam que a gente possa fazer teoria. Não é?...então...fica esse impasse! [risos]...não é levado a sério...Então tem esses problemas. Eles acham que nunca vamos estar no nível deles teórico...Então fica essa rede, né?!...de conhecidos, talvez até por interesses comuns(BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

<sup>110</sup> Em semelhantes análises, o sociólogo Christian Laval busca demonstrar como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio - OMC e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, pressionam o sistema educativo para que ele se amolde ao capitalismo contemporâneo, com medidas entendidas como modernizadoras, provas padronizadas, capital humano e demais ideias que se prestam a atender os interesses de mercado, numa vertente de suposta inovação e eficiência.

Para o Professor Gilberto Bercovici, apesar da quantidade de periódicos produzidos neste modelo mais atual e imposto ao Direito, também me parece considerar a importância dos livros na área jurídica:

[...] Tem um problema também nas revistas, por que as revistas são importantes? Sim. São importantes. Tem umas até hoje de referência da área...mas a revista tem aquela coisa de ser mais rápida em determinada teoria...o que não é verdade, porque demora muito para sair...mas a tradição, no Direito, é o livro. Porque a forma de disseminação do conhecimento é essa...e a Capes fica numa guerra com os livros. A medicina, por exemplo, não lê o livro. Lê o artigo lá da China...e tem de tudo [...] Eu acho que tem que separar as coisas...e a gente não dá muito valor pra isso...tem lá o curso, mas que por ineficiência nossa, não é adotado na Graduação...eram livros feitos para cursinho. De repente viraram manual de Graduação. Acho que a gente tem que retomar, porque é importante e, com a Capes, a gente tem um problema com isso. A Capes não quer. Ela não gosta de livro! Não quer saber de livro. Acha que está ultrapassado e...aí é um problema, né?! Um país que falta um pouco de leitura...Então as pessoas precisam ler mais! Tem até aquela história sobre o Bresser...que um aluno disse ao professor que ele tira dois dias para escrever. Então o professor diz: melhor se ele tirasse um dia pra ler! [risos contidos] (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Na entrevista concedida pelo Professor Gustavo Ferreira Santos, ele me esclareceu os mesmos pontos cujas respostas já me vieram escritas, mas em sintonia com os demais entrevistados, ao menos, em parte:

[...] Tradicionalmente, a área priorizava livros. Mas foi muito pressionada – como todas as áreas das humanidades foram – nos últimos anos para reduzir essa importância dos livros e dar mais destaque a artigos em periódicos. Essa “pressão” à qual me refiro era a cobrança que outras áreas faziam para que as humanidades classificassem seus livros. Há uma preocupação histórica no sistema de que as notas correspondam em todas as áreas ao mesmo nível de qualidade. Assim, um curso nota 5 em Direito não teria qualidade diferente de um curso nota 5 de Física ou Matemática. Mas é muito difícil pra uma área um olhar muito profundo sobre a outra. O chamado “qualis” foi um esforço de muitos anos para que ficasse claro quais os principais veículos de cada área. Quando o qualis já centralizava a avaliação da produção intelectual da maioria das áreas, ainda havia áreas nas humanidades que não classificavam seus livros e que, mesmo assim, davam muita importância aos livros na avaliação. Direito era uma dessas áreas. Em determinado momento, Direito foi instado a classificar livros ou não utilizar livros na classificação. Aí, houve um crescimento qualitativo das revistas. Lembro que apresentei aos coordenadores de curso o “estado da arte” da publicação da área em um fórum em 2009 e eram assustadores os dados. Muitas revistas da área não faziam avaliação cega. Um site de divulgação, organizado por um estudante de Graduação, que publicava qualquer coisa, inclusive plágios, estava entre os cinco veículos que mais recebiam artigos de professores de Pós-Graduações. Era um desastre.[...] (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no Apêndice E).



Um pouco diverso dos demais entrevistados e ex-coordenadores da CAPES/MEC na área do Direito, o Professor Gustavo Ferreira Santos faz uma pequena defesa em favor da CAPES e quanto à esta questão quantitativa da produção acadêmica. Colaciono o referente trecho:

Hoje, a área tem revistas com qualidade comparável a outras áreas das humanidades com mais tradição em periódicos científicos. A avaliação pode ser um pouco mais complexa, tentando equilibrar os diferentes tipos de produção. Mas acho difícil fugir muito do papel que a produção intelectual tem na avaliação. Essa ênfase sempre rendeu à avaliação da Capes a pecha de quantitativa. O que não é verdade, já que o impacto “qualis”, que serve para o primeiro item do quesito “produção intelectual”, não passa de 20% da nota na maioria das áreas. Mas é o item mais controlável da avaliação, passível de entendimento por outras áreas. Estive na Capes nas três funções de coordenação – coordenador adjunto, coordenador adjunto para mestrados profissionais e coordenador de área – e sempre vi que essa preocupação com a natureza quantitativa da avaliação estava presente no Conselho Técnico Científico da Educação Superior. O problema é sempre decidir o que colocar no lugar. As avaliações que não usam dados quantificáveis tendem a ser mais facilmente manipuladas. Dependem mais da dedicação ao trabalho e da ética dos avaliadores. São mais facilmente contestadas (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no Apêndice E).

Em relação à entrevistada, Professora Cláudia Rosane Roesler, esta me respondeu numa outra perspectiva, mais convergente ao processo histórico e de incorporação dos novos instrumentos digitais ao Direito, para assim compreendermos o incremento de periódicos nesta área do conhecimento:

[...] a gente está diante de um mundo, digamos, em transição, né?! eu acho que para as gerações, como a minha, que se graduaram em meados ainda no final do século vinte, em meados da década de noventa estudar era uma atividade predominantemente ligada a livros e, na medida em que era assim, a velocidade do próprio processo de produção do conhecimento era diferente. Quando a gente pensa hoje, por exemplo, né?! Em dois mil e dezenove, a facilidade de acesso que temos a um conjunto muito amplo de fontes bibliográficas que são basicamente periódicos científicos, publicados regularmente, que estão disponíveis online muitos deles, a maior parte deles, inclusive, disponíveis em plataformas abertas, eu acho que isso revoluciona o ensino jurídico. (ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

De forma implícita, percebo que a entrevistada, de certo ponto, parece enaltecer pontos favoráveis e atribuídos às ferramentas digitais aplicáveis ao Direito. Uma visão mais acentuada ao modelo de progresso inculcado no padrão mercantilista avançado.

No entanto, ela manifesta, em seguida, duas faces da mesma moeda, o que acaba ratificando minhas exposições sobre a possibilidade de exclusão ou marginalização típico desse sistema:

[...] se a gente tivesse que fazer uma avaliação global, me parece que aí a gente enxerga dois mundos. O mundo do ensino do Direito, sobretudo, na Graduação e sobretudo em cursos de Graduação menos expressivos do ponto de vista, digamos assim, nos quais os professores têm menos tempo para se dedicarem à preparação... nos quais as atividades de ensino é vista como uma atividade quase burocrática de repetição, provavelmente, ainda a gente tem a presença muito maior de manuais e de textos mais simplificados, né?! para o ensino do Direito. Em lugares onde os centros de ensino, onde você tem o contato maior com a Graduação e a Pós-Graduações, e quando a Pós-Graduações tem um perfil é, digamos assim, de produção científica mais inovadora, eu imagino também que a renovação no perfil do ensino jurídico seja mais perceptível[...] (ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Por meio dessas linhas, entrelaçando minhas observações aos meus referenciais teóricos e as entrevistas semiestruturadas, percebo o quanto complexo é o tema referente à educação, em especial, a educação de nível superior em Direito. Muitos dos dizeres dos ex-coordenadores da CAPES mereceriam até mesmo outras explicações e análises. Todavia, não me há espaço nesta dissertação para aprimorar tão relevantes informações concedidas e, por isso, fiquem talvez para um outro oportuno momento. Quem sabe, no meu futuro doutorado.

De toda forma, deixo as entrevistas em inteiro teor nos apêndices, para posterior apuração. O que me cabe neste momento é confrontar meu raciocínio que leva ao debate da educação sob a perspectiva do mercado, na via da produção em escala e que choca com o pensamento decolonial.

É por esse prisma, que mudo o olhar, para afastar dos modelos hegemônicos eurocêntricos/estadunidenses incorporados à nossa cultura nacional, para assim vislumbrar outras perspectivas e além do sistema tradicional capitalista-produtivista.

Neste teor, encontro outros problemas também a serem enfrentados, não só de ordem epistêmica e histórica que são extendidas pelo poder do dominador, mas pelo comportamento dos agentes ou dos principais atores que sustentam o aparelho educativo do Estado.

Quero assim melhor esclarecer que, como se não bastasse toda essa visão capitalista ou de mercado imbuída na política pública de educação superior em nosso país, a gravidade pedagógica nos cursos de Direito pode ser ainda mais acentuada, pois não é raro os docentes ocuparem cargos na esfera de poder estatal e transferir para os estudantes em sala de aula, a estrutura ou a hierarquia dos órgãos de Estado.

Esse comportamento, muito praticado dentro das faculdades de Direito, transforma a pedagogia do Direito em atos de confecção de modelos de peças processuais; direciona as pesquisas em função do mercado; institui e mantém permanentes a reverência entre sujeitos,

em razão do poder ou do *status* social e; condiciona a educação a um autoritarismo didático, assim assente nas linhas que trago do Professor Antônio Alberto Machado (2009):

Outra questão a se considerar em tema de ensino superior é o autoritarismo didático que sempre caracterizou e caracteriza ainda o ensino jurídico, quer porque reproduz apenas a ideia de Direito que mais convém à previsão política das classes superiores e do mercado, quer porque o saber transmite-se por meio da aulaconferência com a metodologia centrada no professor que preside o “lugar da fala”, sem maiores questionamentos críticos e com pouca participação dialógica dos estudantes no processo de aprendizagem. Por isso que é mesmo importante perceber o quanto a produção intelectual do mestre, como acontece em regra no campo das ciências sociais, significa também uma técnica de poder, na medida em que essa produção científica reproduz simbolicamente, e sem nenhuma crítica, os esquemas de organização social vigente. (MACHADO, 2009, p. 91)

O resultado desse modelo conservador, de tradição do Direito e mercantilista afeta estudantes, docentes e também os programas dos cursos, o que pode ser corroborado pela minha entrevista com o Professor Gilberto Bercovici:

A maior parte dos alunos e dos professores também trabalham. Assumem outras atividades e fica complicado. O crédito ficou uma maneira de você poder negociar a presença do aluno num curso. Mas assim...depende muito do que você entende da matéria de pós. Eu já vi desde matérias que são cópias das matérias de Graduação, então...o sujeito ia lá e dava contratos. Que era a linha dele, do terceiro ano da faculdade...a mesma aula, as mesmas coisas. Eu já vi gente que pegava a disciplina a partir de um livro que já tinha feito e usava isso para difundir o livro, difundir as ideias...eu acho que devia ser o contrário, a partir da disciplina gerar um livro, né?! Mas era o processo contrário: o livro gerava a disciplina. (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Em reforço das exposições do Professor Gilberto Bercovici, noto por minhas experiências em sala de aula e pela observação de professores nos cursos de Direito, seja na Graduação, seja na Pós-Graduações, que o sistema pedagógico comumente praticado está focado no docente como o agente autoritário, ou melhor, um sujeito que possui o poder da fala, sem interrupções (salvo quando ele mesmo abre as concessões) e que detém o dom da verdade. Pior: como estes docentes também assumem outros cargos na sociedade, nas figuras de juizes de Direito, promotores de justiça, advogados e defensores públicos, geralmente fazem do espaço da universidade a extensão de seus escritórios.

Em melhores linhas, trago observações de Lyra Filho (1981):

[...] Enquanto a doutrina predominante se confinar no positivismo, enquanto os advogados virem a si mesmos como fiéis “homens de leis”, enquanto o ensino jurídico for mera navegação de cabotagem ao longo dos códigos, estaremos paralisando, amesquinhando, reduzindo o Direito e o Jurista às funções subalternas de arquivo e moço de recados dos interesses classísticos e do voluntarismo estatal (LYRA FILHO, 1981, p. 28)

Deste modo, a pedagogia do Direito volta-se para as obras que foram lidas pelo docente, das causas que lhes foram favoráveis, das peças processuais elogiadas pelos seus pares, dos temas mais economicamente viáveis ou de maior potencial. Uma pedagogia de interesse próprio, dentro de uma zona de conforto e em proximidade com o mercado de trabalho. Padrões que prezam pela transmissão da prática econômica sem a base da troca humana ou do ser, numa forma repetitiva e mecânica, assim focado muito mais ao poder, ao possuir, ao ter.

Como antes havia descrito, este é um formato contrário à pedagogia freiriana que, ao comparar este à ela, sustento não só o fomento à pluralidade das fontes nos cursos de Direito a fim de buscar a diversidade material, mas outras formas e medidas para a troca de experiências e aprendizados, onde professores e estudantes possam dividir conhecimentos de maneira recíproca. Uma relação que foca no homem, ou seja, entre os seres humanos.

Entretanto, para chegar a tal intento, vejo que deveríamos realizar um imenso esforço, haja vista que as mudanças pedagógicas são consequências de critérios prévios, como vimos, da necessidade de uma reflexão que culmine a uma ação transformadora, mas que perpassam pelos conteúdos de natureza histórica, política, econômica, social e, sobretudo, de natureza epistêmica.

São, portanto, muitos fatores que culminam para uma outra proposta pedagógica e que também necessita de novos modelos que substituam a metodologia atualmente empregada, orientada naquele mesmo padrão clássico do paradigma da modernidade. Ou melhor, Metodologia do Direito, ainda é, nas faculdades, uma ferramenta de transmissão do conhecimento de modelos práticos, a exemplo de se repassar as meras regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Pelas minhas entrevistas realizadas com os ex-Coordenadores da CAPES na área do Direito, isso me parece ainda bem evidente:

Geralmente quando eu via a presença de metodologia, com raríssimas exceções, era aquela metodologia do trabalho científico. Bem formal, daqueles manuaizinhos que se vê aos montes nas livrarias e, aí não é propriamente a metodologia no sentido forte. É mais como juntar as ideias e dali sair um texto do que qualquer outra coisa. É lógico que a gente sabe que os alunos vão ter dificuldade em razão da formação, a base está cada vez pior, a carga de leitura é cada vez menor...mas eu nunca vi um curso assim..., não me lembro, em que a metodologia de pesquisa fosse algo realmente inovadora ou importante e servisse para lastrear a Pós-Graduações [...] (BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Os cursos têm, via de regra, disciplinas de metodologia da pesquisa. No entanto, ainda há muitos trabalhos que parecem apenas grandes revisões de literatura. Não parece que existir a disciplina seja garantia de maior cuidado metodológico. Isso tem mais a ver com a forma como os orientadores encaram a questão metodológica. Quando o orientador despreza a preocupação com metodologia, o orientado tende a negligenciar. Na minha experiência, vejo que os melhores trabalhos que avalio são trabalhos que estão na fronteira com outras áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, história, linguagem, dentre outras, e se beneficiam do conhecimento metodológico acumulado naquela ciência. Há uma tendência de crescimento do número de trabalhos fundados em pesquisas empíricas. Mas isso acontece em ilhas. Essas ilhas se formam em torno de pesquisadores que colocam fortemente essa questão. (SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no Apêndice E).

[...] eu acho que a metodologia é fundamental, claro. É importante porque ela estabelece uma racionalidade na organização do saber. Ou seja, o saber científico claro, que deve ser devidamente organizado e isso se torne acessível a todos. Nas grades é o que posso lhe dizer, que quase todos os programas de Pós-Graduações, nos níveis de mestrado e doutorado, possuem disciplinas vinculadas à metodologia. É..., se isso é lecionado de maneira satisfatória ou não, claro que eu tenho minhas dúvidas mas, a disciplina está presente, no ponto de vista formal em quase todos. . (LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

[...] eu acho que a metodologia da pesquisa, ela é muito importante na nossa área. Talvez, eu diria hoje um curso de Pós-Graduações *Stricto Sensu* precisa se destinar mais tempo à metodologia da pesquisa do que eventualmente a desenvolver repetições de conteúdo que as pessoas podem e tem, inclusive, por outros meios, né? Considerando que hoje a gente tem muito acesso às fontes de pesquisa a questão é, normalmente, como transformar uma fonte de pesquisa em algo que seja metodologicamente adequado para é... pra poder realizar uma investigação científica, enfim...teórica, de qualidade. Me parece que... se a gente considerar a produção como um todo ainda predominam trabalhos de revisão bibliográfica [...]Eu acho que se investiu muito nos últimos anos em pesquisa empírica no Direito mas é alguma coisa razoavelmente nova... então é por isso também a importância das disciplinas de metodologia da pesquisa bem executadas. Algumas das nossas dificuldades eu acho que decorre da nossa pouca experiência como campo de conhecimento da nossa pouca experiência com pesquisas empíricas. Eu tô chamando empírica de uma maneira até um pouco não técnica, mas eu quero me referir a todos os tipos de pesquisa que não são simplesmente revisão bibliográfica. Mas eu acho que uma tradição tá sendo criada e eu percebo que as novas gerações chegam ao mestrado e doutorado... que eventualmente estudaram em cursos de Graduação e foram expostas ao ensino, enfim...às experiências com professores que já passaram também por esse tipo de informação e estão se esforçando para fazer projeto de investigação com uma qualidade mais empírica, elas tendem a reagir melhor, inclusive, a outras estratégias de ensino e aprendizagem (ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Podemos perceber que o conteúdo das entrevistas reforçou o padrão geralmente utilizado na pedagogia da disciplina de metodologia e que está voltada para a construção de textos mediante compilações bibliográficas. Quando muito, o entrevistado discorreu que a disciplina possui sua importância, porém numa visão ainda pautada sobre o estudo por outros

campos e técnicas aplicadas, como ocorre com a pesquisa empírica. Trata-se ainda, ao meu ver, de condicionar e manter a disciplina como instrumento técnico de pesquisa.

No decorrer de minhas observações, veremos que a disciplina de metodologia da pesquisa ou da metodologia do Direito e suas expressões semelhantes, poderia ganhar uma outra roupagem. Deixar de ser menos técnica para comportar um meio epistêmico que dê importância às causas sociais. Esta, na minha visão, seria a maior relevância da disciplina, atuante como instrumento pedagógico para a formação do estudante. Uma formação técnica, porém pedagogicamente situada a um maior nível, posto que voltada também para a formação humanística.

Nos Programas de Pós-Graduações (PPGDs) representados nesta dissertação, dos 10 (dez) programas eleitos, 7 (sete) apresentam como matéria obrigatória, disciplinas sobre a metodologia da pesquisa. São eles: o PPGDC/UFF, o PPGD da PUC/Rio, o PPGD/UNIRIO, o PPGD/UCP, o PPGD/UCAM, o PPGD/UVA e o PPGD da FGV/Rio. Os programas de mestrado e/ou do doutorado das faculdades de Direito da UFRJ, UERJ e UNESA, não indicaram a metodologia da pesquisa como matérias obrigatórias em seus respectivos cursos.

Se buscarmos as ementas dessas disciplinas nos PPGDs referenciados (vide apêndice B), notamos que, na maioria dos programas, essa característica pragmática e de mera orientação para construção de textos estão contidos nas matérias, de forma que sejam estes os seus principais objetivos.

Pelo PPGD da PUC/Rio, tanto o curso de mestrado quanto o de doutorado contemplam as disciplinas sobre metodologia. No mestrado, as matérias obrigatórias estão intituladas por "Epistemologia do Direito" e "Seminário de metodologia e dissertação". Podemos notar que, na ementa da primeira disciplina, seus objetivos estão moldados ao padrão clássico, no estudo e apontamentos sobre a "teoria positivista", o "Direito moral e política", bem como, a "razão e modernidade". Na segunda disciplina obrigatória, o "seminário de metodologia e dissertação" tem por finalidade, passar para os estudantes os "aspectos metodológicos" da pesquisa científica e "questões teóricas vinculadas nos projetos" de dissertação. Este padrão também pode ser identificado na matéria obrigatória do seu curso de doutorado intitulado "Seminário de Pesquisa". Novamente podemos notar, que a disciplina apenas se preocupa nos "anteprojetos apresentados pelos alunos".

Neste caminho, cujas matérias sobre metodologia são apenas aplicadas para adestrar os estudantes a organizarem e elaborarem textos dentro de um esquema-modelo, notamos as ementas das disciplinas do "Seminário de Pesquisa I" e "Seminário de Pesquisa II" do

PPGD/UNIRIO. Os principais objetivos são a "organização", o "planejamento" e "desenho da dissertação".

No PPGD/UCP, vejo que a disciplina "Metodologia do ensino e da pesquisa jurídica" não possui objetivos diferentes do que narrei. Pelo contrário, fica ainda mais evidente que estas matérias relacionadas à metodologia da pesquisa ou do Direito, resumem-se a disciplinas que visam apenas ensinar os estudantes a elaborarem textos padrões. Modelos estes dentro do critério científico herdado do processo histórico da modernidade e que fomentam a permanência da visão eurocêntrica para o universo da educação em Direito. Naquela disciplina do PPGD/UCP fica claro estas características na ementa, pois ela indica a sua finalidade pretendida e que requer a transmissão do conhecimento dos critérios de "método de pesquisa", "elaboração de projeto", "etapas de confecção da dissertação", de acordo com os "objetivos de interesse do PPGD-UCP" e "trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT".

Se continuarmos nessa análise, veremos que o PPGD/UCAM, o PPGD/UVA e o PPGD da FGV/Rio também apresentam disciplinas obrigatórias da metodologia da pesquisa em Direito voltadas ao ensinamento das técnicas de levantamento, interpretação de dados e outras atividades que visam "familiarizar o aluno com os processos de concepção e materialização de pesquisas".

Quero, com isso, melhor dizer: a metodologia como disciplina obrigatória incluída nos Programas de Pós-Graduações em Direito, quando existentes, geralmente possui objetivos práticos e que estão relacionados aos critérios de construção de textos dentro do padrão clássico pautado nos modelos científicos herdados da modernidade. Disciplinas estas que ensinam de forma repetitiva, as mesmas regras e normas, ano após ano, para turmas após turmas de mestrados e doutorado. Uma espécie de adestramento de um tipo específico, aceito pela comunidade acadêmica e visto como o correto, sendo indiscutível também, entre a sociedade, pois esta é a tradição de natureza universal.

Certo que todo texto ou documento de maior relevância deve ter uma organização, apresentar uma introdução, desenvolvimento e conclusão. É indispensável, outrossim, identificar seus objetivos, sua relevância e todos os outros aspectos inerentes a um documento acadêmico e científico, particularmente, se o documento for uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado.

Não procuro, entretanto, rechaçar a importância da metodologia desse modelo de pesquisa por completo. A técnica de confecção, etapas de construção e outras atividades práticas para a base textual é de suma importância a todo tipo de trabalho acadêmico. Mas a

metodologia da pesquisa e, em especial, a metodologia aplicada ao Direito não poderia, ao meu ver, se encerrar nestes mecanismos repetitivos e objetivos para a mera construção documental.

A disciplina de metodologia, no meu sentir, deveria ir além, pois é matéria que transmite o modelo de concepção de mundo e revela um ponto de vista epistêmico. Deste modo, a disciplina deixa de conter um conteúdo puramente prático para externalizar conteúdos também humanos e das causas sociais.

Ademais, esta me parece uma preocupação do Professor Martonio que, em considerações finais de sua entrevista, nos alertou para a necessidade da formação humana no Direito e para que seja mais socialmente inclusiva:

[...] eu acho que a Pós-Graduações brasileira, ela deu um grande salto. Eu concluí o meu mestrado em mil novecentos e noventa e três. Então, eu vendo o que era o mestrado na minha época e vendo o que é o mestrado hoje, eu acho que o salto é considerável. No geral, é positivo. Mas tem muita coisa que poderia melhorar. Por exemplo, acho que falta uma formação filosófica, uma formação de teoria política, nesse sentido, na Pós-Graduações em Direito. E uma formação, sobretudo, uma formação humanista mais ampla, que possibilite aquele profissional, no caso, o docente, que atravessa diversos programas, tenha que lidar com complexidades dos temas que nós temos hoje. Por exemplo, você vê pessoas que são absolutamente ignorantes, relativamente à história. Isso é um absurdo! Outras, absolutamente ignorantes, relativamente, ao mínimo, ao conhecimento de teoria política, já que os nexos entre Direito e política, me parecem ser, óbvios! Então, essas coisas, essa digressão que se tinha lá atrás, aliás, havia de uma maneira velha, ela é possível hoje. De uma forma mais aberta, mais inclusiva, mas não acontece. Então essa é minha grande crítica, no geral, claro, considerando uns reparos, observando particularidades, essa é minha observação geral. (LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E).

Dentre os 10 (dez) PPGDs representados nesta dissertação, o único programa que de maneira mais próxima chega a esta finalidade, apresentando pois, uma concepção mais humanística à disciplina, no meu entender, foi o PPGDC/UFF. Naquele programa, a disciplina "Metodologia do Ensino e da Pesquisa" adotou em sua ementa, não apenas uma metodologia do Direito, mas uma "metodologia das ciências sociais", visando pesquisas que superem produções bibliográficas, através da "pesquisa empírica e etnográfica", por exemplo. A propósito, não encerra seus objetivos numa disciplina de reprodução de formatos para a construção de textos, visto que inclui em sua pauta, trabalhos voltados para "o papel da Universidade e o Ensino do Direito no Brasil", dando a perspectiva social da instituição e sua contribuição histórica para o desenvolvimento da educação no país.

O mais importante considero o material bibliográfico indicado pela disciplina, pois ela não visa a repassar ao estudante apenas as bases de construção formal de textos, mas



indicam autores cujos métodos acadêmicos são também epistemológicos. Neste sentido, demarcam a importância da disciplina da metodologia em seu viés social e participativo, além de permitir ao estudante uma formação mais equilibrada entre as teorias formais e teorias críticas construtivas por mecanismos da pedagogia ativa. Deste modo, opera-se para além dos compêndios literários e busca incutir no aluno, a participação como sujeito-pesquisador de forma concreta, com a pesquisa em campo, entrevistas e outros trabalhos empíricos.

Nos demais casos, em geral, programas cuja a ementa da disciplina de metodologia consiste em apenas mesclar conteúdos bibliográficos, criar novas matérias de ensino, repensar o Direito somente para manter uma dita interdisciplinaridade com as ciências sociais, em minha percepção, pode ser algum início, mas não são medidas suficientes, se realmente não forem praticados outros métodos e técnicas de investigação para além da compilação jurisprudencial ou miscelânea bibliográfica.

Para nós é imperioso compreendermos que a guinada não pode ser apenas teórica, com estratégias de conteúdos de ensino que busquem mudanças de paradigmas. Não basta a revisão de conceitos e inclusão de novas categorias dogmáticas, racionalizadas ou praticadas em forma de discurso revolucionário.

Assim, uma virada pedagógica, em minhas razões, deve ser reflexiva e ativa, concomitantemente. Deve ser autônoma, legitimada por ações concretas, organizadas e realizadas pela coletividade, especialmente, pelos sujeitos subalternizados, conforme bem destaca o professor Eduardo Manuel Val:

[...] Uma virada transformadora, no ensino jurídico, a partir unicamente de uma estratégia de inclusão de conteúdos que reflitam as mudanças de paradigma teórico, através da releitura de conceitos universais tradicionais, é insuficiente e ineficaz. Ainda, que novos conceitos sejam objeto de estudo, alterando as ementas e até a composição das disciplinas da grade tradicional dos cursos jurídicos, não poderemos ser transformadores e permaneceremos na reprodução dos mecanismos de controle e poder. [...] Manter a aula como espaço monopólico do discurso docente, ainda que este discurso se apresente diferenciado e até revolucionário por incluir novos conteúdos e novas abordagens teóricas, será dar continuidade a uma prática reprodutora de conhecimento e não dará lugar a uma prática criativa, autônoma e legitimada por uma construção coletiva e participativa. (VAL, 2006, p. 25)

Diálogo com a extensão universitária é fundamental e permite trazer para dentro da universidade, os sujeitos subalternizados. Eles próprios para falarem ou estudarem, bem como, atuarem em agenda de pesquisas. Isso quase inexistente na área de Direito, sobretudo na Pós-Graduações.

Para transformar é necessário lutar. Penso que, para construir uma outra pedagogia é necessário, antes de tudo, reestruturar um instituto símbolo e aparelho de um Estado, como

bem nos afirmou Nikos Poulantzas (1980, p. 33). Deste modo, compartilho a virada pedagógica no sentido de refundar um novo Estado que priorize a educação e a interculturalidade, especialmente, sedimentada na cultura dos povos subalternizados.

Quando olhamos por esta ótica, a transformação jurídico-pedagógica não requer um significativo investimento de capital. Não se trata pois, de uma mudança que necessite a atividade de um Estado (neo)liberal, pois está centralizada nas ações dos sujeitos, ou seja, desvia a base da fundação no "ter" para apoiar-se no "ser".

A transformação possui um cunho muito mais epistemológico que, obrigatoriamente, da prática mercantil. A guinada para o horizonte de um novo mundo requer, primeiro, uma transformação subjetiva e conscientizadora para, em momento posterior, aplicar concretamente, os processos de alteração. Essa é, portanto, a dificuldade maior que deve ser enfrentada, ou seja, encarar a concepção de mudança de paradigma e que possui um caráter filosófico de libertação.

Pensar em reestruturar o Estado é negar o *status quo*. Não sejamos ingênuos para pensar que o próprio Estado cometa uma espécie de autofagia. Isso sim é incoerente. O Estado luta para a manutenção dos seus poderes e, com ele, o modelo do sistema educativo como um dos aparelhos ideológicos de Estado. Portanto, não podemos esperar que ele anule, por si só, essa condição que o mantém. É, ao mesmo tempo, um paradoxo.

Sendo assim, para que ocorra uma ruptura de paradigma, ainda que não seja total, mas que propicie uma significativa mudança pedagógica no sistema jurídico de ensino, somente terá efeito se for tomado fora do campo estritamente jurídico, pois este se funda como ferramenta protetiva deste Estado constituído. Temos que entender que a mudança somente poderia ser alcançada, de forma substancial, se requerida pela vontade geral de transformação de mundo e, neste sentido, por meio da sociedade civil.

Em suma, assim como nos ensina Catherine Walsh (2007, p. 8) somente com a luta social, exercida de modo concreto e, através de um movimento de baixo para cima, como assim deve ser realizado pela chamada "interculturalidade crítica", seria capaz de nos transformar por completo, propondo um outro ponto de vista filosófico, metodológico, teórico, político, cultural, enfim, nos lançar à novas pedagogias, com o fim de resgatar nossas culturas que foram marginalizadas pelo poder dos dominadores.

A virada pedagógica que aqui esclareço é, portanto, a apoiada nas "pedagogias decoloniais", aquelas sustentadas pelo conhecimento dos povos marginalizados ou subalternizados pela herança do processo de colonização. Nos melhores termos:

[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com(WALSH, 2013, p. 19).

São os saberes dos índigenas e sua ancestralidade, do negro, do sem-teto, do quilombola e de todos aqueles que sempre estiveram à sombra do poder, do ser e do saber, característicos do eurocentrismo desde a modernidade e ao longo de mais de quinhentos anos.

Podemos citar algumas formas dessa pedagogia decolonial, como bem nos exemplifica Catherine Walsh (2014):

Un ejemplo se encuentre en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afroPacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, la cultivación de la palma, y la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficante, intereses capitalistas y extractivistas, y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer.[...] El propósito mismo de la escritura es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquio o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo (lo que los pueblos indígenas han llamado el *sumak kawsay* o el buen vivir) (WALSH, 2014, p. 66)

No campo jurídico ou do Direito, a pedagogia decolonial transforma o sistema, para lhe incorporar outros modelos, conforme ocorre no reconhecimento do Direito da natureza como parte viva indissociável do homem e oriundo da cosmovisão indígena<sup>111</sup>. Assim, neste exemplo, o Direito da natureza evidenciado no *Pachamama*<sup>112</sup> ou *Sumak Kawsay*<sup>113</sup> passam a ser tratados como sujeito de Direitos e não, a natureza, servida ao homem como espécie de propriedade.

A Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia de 2009 e a Constituição da República do Equador de 2008 são exemplos de documentos jurídicos, materiais de transformação e de refundação do Estado, a partir do processo decolonizador. Neles estão contidas regras e normas capazes de nos fazerem (re)pensar o Direito, porém através da luta social e para a defesa da cultura ancestral.

<sup>111</sup> Neste particular, destaco a obra do professor Gladstone Leonel Júnior (2015) que, em estudo histórico e político sobre a formação do Estado Plurinacional da Bolívia, teceu as proximidades entre o Novo Constitucionalismo Latino-Americano e a decolonialidade.

<sup>112</sup> Pelo origem da língua indígena quíchua, Pacha significa "mundo" ou "lugar" e Mama, "mãe" ou "Mãe Terra".

<sup>113</sup> De origem indígena e na língua quíchua, Sumak significa "plenitude" e Kawsay, "viver". Traduz-se melhor como "Bem viver" ou "Buen Vivir", em espanhol.

Algumas de suas normas constitucionais privilegiam as expressões indígenas ou a(s) língua(s) nacional(is) oficial(is) em substituição dos termos e expressões latinas e de origem europeia, por exemplo. Assim, noto que o *habeas corpus* e o *habeas data*, passaram a ser mencionados como "acción de libertad" e "acción de protección de privacidad", respectivamente, conforme consta no Título IV, art. 109 e seguintes da Constituição boliviana de 2009.

Vejo que outras formas jurídicas também são implementadas nestas Constituições de Estado para valorizar as mudanças governamentais, dando primazia à participação popular com o referendo e plebiscito, além do reconhecimento de outras línguas oficiais, a considerar as línguas dos povos indígenas como forma de proteção da cultura ancestral.

Podemos, então, captar, que a pedagogia decolonial não é mera transgressão do modelo universal imposto pelos países do Norte, o tipo europeu/estadunidense. Ela assume outra roupagem e características, com o conjunto de práticas, de estratégias e metodologias com as quais se fortalecem a construção das insurgências e das resistências. Trata-se de uma proposta para toda a sociedade e não apenas restrito a grupos etnicorraciais.

Por esta nova lente, percebemos que o pedagógico se situa no campo social e, sobretudo, em âmbito do resgate da identidade cultural, excluída ou limitada pelo universalismo imperativo do eurocentrismo.

Nessa nova maneira de pensar e agir mudamos o olhar, para considerar um outro modelo pedagógico, a partir da nossa cultura. A cultura dos povos oprimidos dos países do Sul, como a América Latina (incluindo o Brasil), a África e boa parte do sul do continente asiático.

Aqui me valho dos ensinamentos extraídos do pensamento de Castro-Gómez (2007), a quem reconstrói a narrativa da América. Por ele, o continente americano não foi descoberto, porque esta seria a visão a partir dos olhos do europeu conquistador - a epistemologia do ponto zero - "*La hybris del punto cero*" (Castro-Gómez, 2007, p. 81). A América, na visão eurocêntrica e compatível com Aníbal Quijano (2005) foi uma invenção criada pelos exploradores, em razão da modernidade, à luz da demarcação do Direito de propriedade, às custas do trabalho servil e escravo para a obtenção da riqueza e do poder.

Por Castro-Gómez (2007), a história da América deve ser recontada, sob a perspectiva dos povos que aqui se encontravam, desde antes da chegada dos navios europeus, isto é, um início de história sob outro ponto de vista. Uma história de denúncia da falsa descoberta, uma vez que mascara o genocídio dos *criollos*, dos índios, dos negros africanos,

tal como, a perseguição da cultura desses povos, os seus rituais, as línguas, a religião, o comportamento e os saberes.

Evidente que cada povo ou grupo de oprimidos detêm suas particularidades, mas por essa visão epistêmica, os diferentes povos se reconhecem na luta, na existência e na causa social entre si. Da mesma forma, aqueles que não pertencem a esses grupos excluídos assimilam e incorporam a insurgência que é, de todo modo, coletiva e está fundada por questões sociais.

Assim, a pedagogia se manifesta por natureza ontológica-existencial-racial para "interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]" (WALSH, 2013, p. 55).

Tal prática, no meu entender, se aproxima de uma nova percepção de mundo, tendo como marco, a cultura dos povos ancestrais latino-americanos. Há uma mudança de referencial que substitui a visão dos povos europeu/estadunidense, para a visão dos povos por eles marginalizados, ou seja, um giro epistêmico e na melhor expressão de Maldonado-Torres (2005), um "giro decolonial" que procuramos sedimentar nas chamadas "epistemologias do sul", assim contido em Boaventura dos Santos (2010).

Como por vezes já afirmei, o giro decolonial é movimento teórico, mas também prático de resistência política e epistemológica contra a lógica da modernidade/colonialidade. Tanto a razão, quanto a atitude são elementos fundamentais para este giro, que se refere à percepção de como as formas de poder, ser e saber modernas têm produzido modelos e ferramentas para silenciar, ocultar e, até mesmo, sumir ou provocar a morte de diversos segmentos sociais ao longo do tempo.

A partir desta percepção devemos reconhecer que há múltiplas formas coloniais de poder e que, tanto os conhecimentos, quanto as experiências vividas pelos sujeitos marcados pela colonialidade são, imperiosamente, relevantes para compreendermos as manifestações atuais de poder e promovermos alternativas a elas.

Notamos, portanto, que o giro decolonial não é mais uma gramática da colonialidade, mas coloca esta última no centro de debate e como componente constitutivo da modernidade e da decolonialidade como um projeto. Para tanto, há de nos debruçarmos numa série de ferramentas conceituais, metodológicas, e um número sem igual de estratégias contestatórias que busquem uma mudança nas formas hegemônicas atuais de poder, especialmente, a da construção de conhecimento, nas relações intersubjetivas e na configuração das instituições, incluindo as de ensino.

Assim, vislumbro o momento mais crucial do giro decolonial que, por um lado, investiga as formas pelas quais as estruturas de poder continuam produzindo a colonialidade ainda nos tempos atuais e, por outro, fomenta a mudança de uma atitude aristocrática para uma ação decolonial. Para o intelectual “La descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 68).

Por esta ótica as epistemologias do sul surgem, na minha percepção, diante da visão reconhecida de que o mundo é diversificado em relação às diversas culturas e saberes, mas que no decorrer da história da modernidade se sobrepôs um modelo de conhecimento pautado na epistemologia da ciência moderna, a quem desconsiderou outros saberes. Colaciono as melhores explicações por Boaventura de Sousa Santos (2009):

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (SANTOS; MENESES, 2009, p 12-13)

Para mim, a principal finalidade das Epistemologias do Sul, além de propor um diálogo<sup>114</sup> entre estes conhecimentos, é procurar ressaltar, sobretudo, estes conhecimentos calados. É buscar a superação do modelo epistêmico moderno e ocidental do norte que se classifica, nos termos do professor português, como um "pensamento abissal" (SANTOS, 2010, p 31).

Abissal porque, através de linhas imaginárias, divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul) e o problematiza. Os saberes que não se encaixam nesse parâmetro da linha, por sua vez, tornam-se inexistentes e lá permanecem.

Desde o período da colonização, o poder do Sul se concentrou também em uma predominância epistemológica, haja vista que a colonização não ocorreu apenas no processo

---

<sup>114</sup> O diálogo entre diversas culturas foi denominada por Boaventura dos Santos como uma Hermenêutica Diatópica. Isso consiste na aceitação de que os Direitos Humanos, em sua concepção de universalidade, encontra resistências nas mais diversas culturas dos mais diferentes povos. Eis então, a dificuldade para a universalização dos Direitos Humanos a partir da Declaração da ONU de 1948. Boaventura de Sousa Santos propõe que, na implementação universal dos Direitos Humanos, devemos considerar o ponto de vista de cada povo ou de cada nação (ou seja, o topoi: termo de origem grega que significa o ponto de partida para uma argumentação). Assim, cada povo tem o seu lugar argumentativo ou o seu topoi cultural. São, portanto, pontos de vista de cada cultura que assimilam ou não outros argumentos e, assim, são sempre imperfeitos ou incompletos. Por isso, a hermenêutica diatópica “não é, porém, atingir a completude – um objeto inatingível – e sim ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra”(SANTOS, 2001, p. 21). Desse modo, o diálogo intercultural ganha sentido se interpretarmos que cada cultura tem sua concepção falha e incompleta sobre os Direitos humanos. Não é missão dessa hermenêutica encontrar uma resposta única ou outro modelo universal. A finalidade é encontrar o equilíbrio razoável e realizável em cada povo e cultura.

de dominação, mas também no processo de soberania epistemológica e constituiu uma relação desigual de saber e de poder, suprimindo muitas formas de conhecimento dos povos ou das nações dominadas.

Esta dicotomia entre um eixo e outro, separa o verdadeiro e o falso, o legal e o ilegal. O lado da linha Sul, compreende uma ampla gama de experiências não vistas, desperdiçadas ou tornadas invisíveis pelo lado Norte. Um abismo comparativo entre as linhas imaginárias e de ordem epistêmica coadunada com o de Direito.

Para contrapor toda essa sistemática, acompanho o pensamento de Boaventura dos Santos, pois necessário uma alternativa além desse modelo abissal e refundado no "pensamento pós-abissal":

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (SANTOS, 2009, p. 44).

Partindo da concepção de que vivemos num mundo de pluralidade de conhecimentos e heterogêneos em si, o pensamento pós-abissal compreende aquilo que Boaventura dos Santos define como "ecologia de saberes" (SANTOS, 2006, p. 127-153), isto é, uma gama de multiplicidades de conhecimentos, que consiste na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. Por outras linhas, visa aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

Vejo, assim, que cada saber existe dentro de uma diversidade de saberes e não compreende um saber isolado, sem se referir aos outros. É uma forma de contra-epistemologia, que nega a existência de uma epistemologia geral, dita universal e imposta pelo paradigma da modernidade. Ela se baseia no reconhecimento múltiplo, com a pluralidade de culturas e comporta outras formas de saberes além do conhecimento científico, renunciando qualquer epistemologia geral.

Correspondo esses efeitos ao entendimento de Castro-Gómez (2007), apesar de ele não abordar sobre ecologia de saberes do mesmo modo que Boaventura dos Santos (2009), de certo ponto, também reconhece a necessidade da transdisciplinaridade transcultural. Esta transdisciplinaridade exige consideráveis mudanças no atual sistema de ensino universitário e na burocracia acadêmica, uma vez que operam limites estabelecidos entre os programas disciplinares, departamentos e faculdades.

Pela troca de culturas, a universidade cruzaria um mono-culturalismo predominantemente mascarado no conhecimento culturalmente universal, para um múltiplo

culturalismo que dialoga entre si. Segundo ainda ele, as Universidades têm sido oficinas de ideologia e templos de fé. Elas operam como um arcabouço para os intelectuais modernos, transformando a ciência como um objeto ideal cultural e o trabalho como um ópio. Como bem aponta Jorge Esquirol (2016):

"A imagem ainda corrente do Direito nacional na América Latina é de um formalismo pré-moderno, unidimensional e distante das realidades sociais." (ESQUIROL, 2016, p. 75)

Aliás, compreendo que nas análises deste autor, encontramos duas grandes ficções a respeito do Direito latino-americano. Uma delas é a visão que o Direito latino-americano seria a mera projeção do Direito europeu, isto é, "a ficção do europeísmo" (ESQUIROL, 2016, p.74) que é alimentado pelos atores jurídicos nacionais e também por comentadores transnacionais. Por ela, estes atores, especialmente os mais renomados:

[...] carregam uma certa autoridade acadêmica e geopolítica na qualificação dos sistemas jurídicos nacionais. [...] a teoria sociológica do Direito dominante no Direito comparado clássico do século passado reforça na verdade a mesma tradição legalista. O seu efeito geral é que as peculiaridades locais latino-americanas são substituídas, até mesmo por aqueles que as defendem, pela defesa de uma ciência do Direito europeia. (ESQUIROL, 2016, p.76)

A outra ficção que menciono a partir daquele autor se corresponde na primeira, segundo o qual, o Direito latino-americano é tratado como falido, por não conseguir praticá-lo como um modelo autônomo, pois seria uma ramificação do Direito europeu<sup>115</sup>. A ficção reside, no meu entender, no projeto desenvolvimentista amparado pelo modelo eurocêntrico/estadunidense, ou seja, o fato de tentar implementar nos países latino-americanos os padrões econômicos (pós)liberais dos países do norte e nele encontrarem resistências.

A dificuldade de promulgação de leis de interesse liberal-econômico, a falta de recursos e a insuficiência do Direito como instrumento para valer essas vontades não podem ser compreendidas como o fracasso do Estado de Direito.

Este dito fracasso é, no seu sentido, emoldurado segundo à visão do europeu, pois foi construído para um propósito instrumental e segundo o seu sistema econômico e de Estado (neo)liberal. É, portanto, uma questão de *topoi*.

---

<sup>115</sup> Jorge Esquirol realiza uma extensa sistematização das obras escritas pelo jurista francês René David (1906-1990), com cujos trabalhos focaram a classificar os troncos jurídicos pelo mundo. René David classificou o Direito latino-americano como parte do sistema jurídico europeu, pois pertencente à família jurídica romano-germânica. Quanto a Esquirol, este sistematiza as obras do jurista francês em cinco categorias: A dos estudos comparados; A América Latina segundo René David; O europeísmo do Direito latino-americano; A solidariedade dos juristas liberais latino-americanos com a Europa e; A Teoria do Direito ou Política.



Posto isto, percebo que o principal desafio é a crença moderna na ciência. Ou melhor, acreditar numa crença ou ideia sendo ela uma forma de conhecimento válido, o que é rechaçado pelas características do pensamento abissal.

Noto que uma cosmovisão baseada nas crenças indígenas de alguns povos latino-americanos é exemplo de uma espécie de ecologia de saberes e se faz presente, como um meio de intervenção no real. Trata-se pois, de consolidar um aspecto pragmático e epistemológico através de um giro decolonial.

A ecologia de saberes, assim como a transdisciplinaridade transcultural consistem, ao meu ver, na busca da intersubjetividade e leva em conta a prática do conhecimento de cada lugar, em diferente tempo. Esta intersubjetividade promove a disposição para conhecer e agir em proporções diferentes, articulando diferentes ritmos e durações ao passar do tempo. A partir dessa caracterização, o objetivo é dar evidência a diversos conhecimentos que possibilite a inserção e a maior participação dos grupos sociais.

Eu resumo então que, as Epistemologias do sul vem a ser uma espécie de alternativa para denunciar o pensamento abissal. Ela se constitui perante uma hegemonia que sufoca outros conhecimentos e baseada em um modelo epistêmico da ciência moderna, ao lado da racionalidade e abstração.

Aqui, pois, proponho uma pedagogia do Direito que se baseie na interculturalidade, praticada de forma concreta e que tenha por finalidade a proteção de nossa cultura em seu caráter socialmente relevante. Para tanto, como algumas vezes ponderei, a intenção é bastante complexa, pois envolve um autoconhecimento, uma reflexão e conscientização para agir de maneira transformadora. São passos que requer noções profundas, e por vezes, truncadas e confusas sobre ontologia, metodologia, filosofia e outras linhas valorativas, como as conexões com a política, a economia, o Estado gerencial e, acima de tudo, ponderações de cunho epistêmico.

Apesar de consciente sobre esta dificuldade, faço dessa dissertação uma espécie de causa militante, a fim de propor mudanças no sistema educativo brasileiro, em especial, nos programas de Pós-Graduações em Direito, para que eles acumulem uma pluralidade de fontes de conhecimento, em especial, dos povos subalternizados da América Latina e nas bibliográficas das disciplinas obrigatórias dos PPGDs.

Digo não apenas um equilíbrio meramente formal das fontes, a fim de equacionarem as diversidades em um igual número de indicações, mas que sejam também plurais de maneira substancial, mesmo observando que estamos ainda bem longe de materializar tais alterações,

diante do perfil pedagógico dos cursos atualmente muito sedimentados no paradigma eurocêntrico/estadunidense da modernidade/colonialidade.

Outrossim, por compreender que a Pós-Graduações em Direito é espaço de formação de pesquisadores e de futuros professores, esse caráter epistêmico e de práticas decoloniais pedagógicas que defendam a cultura e o saber dos povos subalternizados é medida instrumental para que outras gerações de estudantes, também da Graduação, possam romper com as amarras da modernidade/colonialidade. Talvez, por este caminho de giro epistêmico, materializemos algumas mudanças na educação em Direito, com a alternativa da virada decolonial e pedagógica.

Para que essas mudanças fiquem ainda mais claras, aproveito a oportunidade para abrir um tópico neste subcapítulo e tratar dos meus primeiros contatos práticos com estas pedagogias decoloniais, em especial, as durante o curso do meu mestrado em Direito no PPGDC/UFF.

#### **4.3.1. Meus primeiros contatos práticos com pedagogias decoloniais**

Para materializar melhor todas as considerações sobre as pedagogias decoloniais como instrumentos para uma virada pedagógica no ensino em Direito, tento descrever meus primeiros contatos com elas, como estudante e sujeito-pesquisador, durante o meu curso de mestrado no PPGDC/UFF.

Antes, ressalto que a abertura deste tópico em um subcapítulo já existente para tratar do assunto foi uma opção também metodológica, pois considero que estas iniciais experiências são exemplos concretos de pedagogias presenciadas na prática e, assim, correspondem à luz da teoria crítica que constrói percepções a partir do próprio sujeito ou a partir desta prática.

Como o concreto é um importante elemento para a metodologia aplicada, então julguei melhor destacar essas passagens em um tópico autônomo na dissertação, a fim de que essas vivências não fossem consideravelmente diluídas ao longo de todo o trabalho, uma vez que este documento de conclusão de curso foi, ao meu sentir, complexo e muito extenso. Restringir aqui essas práticas me pareceu melhor e fica mais perceptível após todo o detalhamento feito pelo capítulo que une o empírico-teórico.

No começo da dissertação, pude fazer minhas apresentações e, desde o meu bacharelado em Direito, sempre tive a vontade de ser docente no nível superior de ensino. Esse desejo partiu de um estágio de pesquisa, tendo contato com montagem de bancas

avaliadoras de trabalhos acadêmicos, resumos de textos, confecções de painéis e demais atividades pedagógicas. Entretanto, não pude dar continuidade à minha formação educativa assim que terminada a minha conclusão de curso. Esse intuito de lecionar nas Faculdades de Direito me ficou latente por mais de dez anos, quando fui convidado a lecionar numa turma de curso livre em uma faculdade localizada na região dos lagos, no estado do Rio de Janeiro.

Apesar de ter lecionado numa pequena turma de pouco mais de vinte estudantes, aquele sentimento se fortificou e logo procurei me capacitar, inscrevendo-me no processo seletivo do mestrado acadêmico em Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, o PPGDC/UFF.

Neste momento eu já era procurador de município, cargo que ainda exerço na Administração Pública, e especialista em Direito Tributário. Como se percebe, apesar do interesse no ensino superior, até então, minhas intenções eram apenas de me formar e lecionar na cadeira de Direito Constitucional, possuindo uma primária visão tradicional sobre as pedagogias atuantes no Direito em geral. Ou melhor, eu conhecia apenas uma visão prática e jurídica do Direito, com a pedagogia do método-caso, as literaturas de códigos e as obras dos doutrinadores constantes em manuais, além de outros textos, como assim também deve ocorrer com a maioria dos juristas e bacharéis em Direito em todo o país.

É claro que eu já me preocupava com as causas sociais, econômicas e políticas relevantes em âmbito nacional e internacional. Por isso, minha pretensão de lecionar na disciplina de Direito Constitucional, pois ela seria o tronco para todas as demais áreas do Direito. Foi isso que me levou à inscrição no mestrado. Todavia, as causas sociais afirmadas eram conhecidas por mim, à luz do modelo universalizante e eurocêntrico. Então cheguei no final do processo seletivo do PPGDC/UFF com uma proposta de projeto de pesquisa que versava sobre o parlamentarismo de coalisão. Isso mesmo! Um tema bem tradicional do Direito e ligado às estruturas do Estado.

Apesar de ter sido, naquela época, um assunto que estava na moda, pois o governo federal estava articulando possibilidades de mudanças do sistema para um semi-parlamentarismo às avessas e espelhado no modelo francês, havia neste tema muitos assuntos de impacto social consideráveis para a estrutura organizativa do Brasil. As minhas apresentações com fundamentos sociais foram consideradas e fui aprovado em primeiro lugar geral naquele meu processo seletivo.

Sentindo-me feliz pelo sucesso obtido, começaram as aulas na turma do ano 2018 e, de plano, percebi que na faculdade havia uma pluralidade de pessoas de diferentes etnias, além de observar seminários de impactos sociais diferentes do que eu estava acostumado.

Essa estranheza me foi descortinada quando cursada a disciplina de "Metodologia do Ensino e da Pesquisa" (vide o programa da disciplina no apêndice B), logo no primeiro semestre e cujo docente responsável foi o Professor Enzo Bello. Uma matéria obrigatória do programa de mestrado no PPGDC/UFF e que não trabalhava apenas os aspectos de construção de estrutura de textos acadêmicos, mas associava a disciplina às questões filosóficas e de práticas realizadas por sujeitos subalternizados.

Esse impacto foi tão significativo para mim que percebi uma outra face do Direito e que ele pode ser instrumento de proteção de sujeitos marginalizados, com uma significativa transformação coletiva. Ganhou a metodologia do Direito para mim, um (re)significado, isto é, que a matéria metodológica do Direito pode ser associada à uma filosofia libertadora e que ganha contornos de uma outra visão de mundo, uma visão epistêmica.

Essas considerações foram em tal intensidade para mim, que a transformação do Direito me foi percebida não apenas em sua potencialidade para outros sujeitos, pois quero aqui registrar, que a transformação começou por mim. Uma transformação que deu para mim um outro ângulo de visão e percepção do mundo em que vivemos, deslocando aquele olhar primeiramente eurocêntrico e se destinou, em segundo momento, a enxergar melhor os sujeitos invisibilizados, como o negro, o índio, o pobre e tantos outros excluídos pelo modelo universalista empregado pela modernidade/colonialidade. Mas não no sentido de que eu os ignorava ou que não fossem merecedores de Direitos. Não era isso. Eu sempre me preocupei às causas sociais. Porém, eu estava amarrado aos Direitos sociais à luz dos Direitos humanos universais, isto é, aprisionado à uma construção ficta da modernidade/colonialidade.

As ferramentas que até então eu conhecia (e aplicava como procurador de município, inclusive) eram àquelas do modelo tradicional. Perceber um outro olhar, me fez despertar a existência de outras ferramentas que pudessem dar maior materialidade Direitos. Então, a mudança foi neste sentido.

O impacto mudou o meu *eu* e também o meu *saber* e reafirmou aquela chama que em mim sempre existiu: o de dar às pessoas aquilo que materialmente deveria ser protegido e garantido pela Constituição Federal, mas que sempre está maculado, como os Direitos individuais, civis e sociais, em especial.

Durante o decorrer do curso, outras disciplinas agregaram a orientação metodológica, com matérias atinentes às teorias amparadas pelo processo decolonial. Aqui deixo consignado o esforço do Professor Enzo Bello e do Professor Gladstone Leonel da Silva Júnior que lecionam matérias nessa vertente decolonial. Isso porque, apesar dessas considerações virtuosas sobre teoria e método de pesquisa, a academia em Direito, em termos gerais, ainda

continua eurocêntrica de forma hegemônica. Então, trilhar por esse caminho da docência ainda é uma pedagogia minoritária, assim compatível com as exclusões impostas pelo eurocentrismo reinante.

Para mim, o Professor Enzo Bello não só se destacou quanto às lições de metodologia da pesquisa, mas me incorporou o engajamento para as causas sociais decolonizadoras. Cito como exemplo, inúmeros textos que me foram passados sobre o Direito à cidade<sup>116</sup>. Neste caso, a nomenclatura não é imprópria, pois contrária ao Direito da cidade. Ela infere o olhar a partir dos sujeitos abandonados e excluídos do acesso à moradia e baseia-se em proteger esses atores sociais desamparados dentro do território urbano. Uma teoria que parte do elemento subjetivo, dos sem-teto, dos desabrigados, dos sem-terra e que se contrapõe ao Direito da cidade, esta última, cujos valores protegem a propriedade e, conseqüentemente, os donos do espaço urbano, os proprietários.

Quanto ao Professor Gladstone Leonel da Silva Júnior, este me agregou o conhecimento sobre o Novo Constitucionalismo Latino-americano<sup>117</sup>, além de me fornecer as bases sobre o Direito à natureza, isto é, a natureza vista na cosmovisão ancestral dos povos indígenas da América Latina e como sujeito de Direitos. Ademais, me acrescentou ensinamentos quanto o Direito à agroecologia, um tema que análogo ao Direito à cidade, busca a proteção dos abandonados ou invisibilizados do campo, a exemplo do pequeno camponês que utiliza a terra como meio de subsistência, a produção agrícola praticada por quilombolas, índios e os sem-terra, bem como, outros sujeitos desamparados do Direito à vida rural.

Todas essas e outras teorias me deram um inicial e significativo suporte para escolher algum tema da minha dissertação e desde que fosse dentro dessas orientações de práticas opostas à modernidade/colonialidade. Entrementes, como exemplo de também uma prática teórico-metodológica de pedagogia decolonial vivenciada, cursei outra matéria no segundo semestre de 2018, porém uma disciplina eletiva no curso de mestrado e ministrada por esses

---

<sup>116</sup> Vale a leitura da tese de doutorado do professor Enzo Bello para melhor compreender o Direito à cidade como uma forma de Direito humano. Nela também estão dispostas exposições e relações do tema com atividades de ocupações e estrutura do zoneamento urbano e desocupações urbanas por conta dos chamados mega-eventos. Uma outra obra bastante densa sobre essas mesmas questões também foi organizada pelo professor em conjunto com o professor Rene José Keller apresentando neste tema do Direito à cidade, teoria e prática. Todas essas produções estão na lista da referência bibliográfica.

<sup>117</sup> A partir de estudos da conjuntura do processo de formação do Estado Plurinacional da Bolívia, o docente conjuga teoria e prática do Novo Constitucionalismo latino-americano, cuja obra também está na lista de minhas referências bibliográficas. Outros assuntos, como ligado à agroecologia também são muito bem explorados pelo referido docente, destacando-se nessa área.

mesmos professores. A disciplina era denominada "Teoria Constitucional Crítica" (programa da disciplina no anexo A).

Todavia, uma matéria lecionada em conjunto, por aqueles ambos docentes. Então, posso dizer que presenciei, do ponto de vista decolonial, uma pedagogia em Direito diferenciada, pois seguramente são raros os professores em Direito que lecionam a mesma matéria ou montam um único programa de disciplina em conjunto. Pelo que eu me lembre nunca vivenciei isso anteriormente, seja nos meus cinco anos de Graduação, seja na minha especialização.

Com todos esses aparatos tive uma formação de base e já decidido quanto ao meu tema sobre o ensino em Direito (de)colonial fui buscar em outros PPGDs, disciplinas que pudessem complementar meu embasamento teórico, mesmo porque se o meu objeto fosse delimitado aos PPGDs do estado do Rio de Janeiro, então eu deveria pesquisar outros cursos além do meu programa de mestrado. Ademais vivenciar outros cursos seria compatível com a metodologia crítica no sentido de pensar, agir e sentir. Desta forma, cursei uma disciplina no PPGD/UERJ e uma outra no PPGD da PUC/Rio.

No programa da faculdade estadual cursei a matéria lecionada pelo professor Ricardo Nery Falbo, "Epistemologia das Ciências Sociais" (programa da disciplina no anexo B). Essa disciplina cursada no primeiro semestre de 2019 foi de suma importância para definir de modo mais estruturado a metodologia crítica lastreada na teoria que eu iria aplicar na minha dissertação e quando do momento de sua confecção.

Aliás, não comecei a realizar a dissertação depois de concluir todos os créditos ou matérias do mestrado. Meu levantamento de dados e outras atividades foram iniciadas praticamente desde o primeiro semestre do ano de 2018, quando adentrei no PPGDC/UFF.

Para fins de um trabalho empírico, se eu não começasse os procedimentos investigativos o quanto antes, fatalmente correria o risco de não terminar a dissertação. O tempo é exíguo, especialmente se o discente resolver trilhar por caminhos fora do tradicionalismo das pesquisas em Direito e que são puramente teóricas e elaboradas por compêndio bibliográficos e outros recortes unicamente documentais. Como eu já havia descrito, enveredar-me por um caminho diferente do que eu estava acostumado equivaleria um maior esforço, pois sou apenas um pesquisador iniciante.

Em relação ao PPGD da PUC/Rio eu cursei a disciplina do professor José Maria Gómez, denominada "Tópico especial de Teoria Política" (programa no anexo C). A disciplina também me foi produtiva, pois foi capaz de me fazer raciocinar quanto às diversas perspectivas sobre o que entendemos por Estado. As diferentes faces do poder estatal me

norteou quanto ao papel da educação como forma de aparelho do estado e que pude discorrer ao longo desta minha dissertação.

Por essas linhas, percebo que da parte sobre as disciplinas cursadas ou sobre o ensino em Direito vivenciados no mestrado, estas matérias me deram os alicerces teóricos e metodológicos para a confecção do meu trabalho. Porém, meus contatos pedagógicos não se encerraram aqui, pois a pedagogia decolonial pôde ser melhor sentida quando do meu estágio-docência. A propósito, não cursei apenas um único estágio. Eu fiz três, enquanto que o PPGDC/UFF apenas aloca como obrigatório em seu programa, um único estágio-docência, com duração de um semestre. Todos os estágios foram atrelados às disciplinas do docente-responsável, o Professor Enzo Bello.

Meu primeiro estágio do PPGDC/UFF foi auxiliar o Professor Enzo na disciplina de "Teoria do Estado II" (programa no Anexo D), no segundo semestre de 2018. A matéria é lecionada para a turma do segundo período de Graduação em Direito. Nela tive a oportunidade de entrar em contato direto com estudantes que recentemente chegaram do vestibular e presenciei, na prática, a aplicação de pedagogias diferenciadas, concretas e dinâmicas à luz do pensamento decolonial. Assim, pude apoiar, em primeiro momento, o professor responsável pela matéria confeccionando o programa da disciplina, junto com uma outra estagiária, também do mestrado do PPGDC/UFF, porém de turma veterana à minha.

Eu e a outra estagiária, Anne Nimrichter Oliveira<sup>118</sup>, participamos não apenas da confecção do programa daquela disciplina, mas realizamos pesquisas para indicações bibliográficas que firmam o pensamento decolonial, assessoramos o docente responsável no planejamento das aulas ministradas, na organização de grupos de estudantes para apresentação de seminários e de debates, dando a oportunidade deles participarem ativamente no ensino em sala de aula, além de auxiliarmos o professor no processo de avaliação dos estudantes.

Esse primeiro estágio-docência me concedeu a percepção de pedagogias novas enfrentadas, pois ali vislumbrei e vivenciei as exposições de aulas que priorizam a participação dos discentes da Graduação, dando a eles abertura para expor suas próprias falas estabelecendo uma troca entre estudante e professor, num sistema oposto à exposição das

---

<sup>118</sup> Vale citar o trabalho de conclusão de curso do mestrado (obtenção no ano de 2019) desenvolvido por Anne Nimrichter Oliveira, cujo assunto também trata do ensino, porém voltado à pesquisa de campo sobre uma escola de nível fundamental I, do 1º ao 5º ano, situada no município de Teresópolis (RJ), mas também engajada nas práticas pedagógicas alternativas e imbricadas no processo decolonial, intitulada: "Direito e cidadania através da escola: O caso da Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento" (OLIVEIRA, Anne Nimrichter. **Direito e cidadania através da escola: O caso da Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento** / Anne Nimrichter Oliveira; Gladstone Leonel Da Silva Júnior, orientador; Enzo Bello, coorientador. Niterói, 2019. 190 f. : il.).

aulas comumente aplicadas no Direito, que seriam as meras aulas expositivas realizadas pelo docente. Também presenciei um sistema pedagógico que priorize a sala de aula invertida, bem como, a metodologia aplicada ao ensino do Direito que evidencie a teoria crítica, isto é, a da participação ativa e concreta dos sujeitos.

Neste sentido, os estudantes melhor avaliados nos trabalhos de textos foram convidados a participarem com a remessa de artigos para a Revista Culturas Jurídicas (RCJ). Desta maneira há, pelos estudantes da Graduação em Direito, a possibilidade de publicação de seus artigos num periódico atrelado à Pós-Graduações, o que implica a conexão entre os dois níveis. Todavia, não apenas em um único sentido, isto é, dos estudantes da pós em direção à Graduação através do estágio-docência, como assim eu cursei, mas a correspondência também inversa, no sentido dos estudantes da Graduação em Direito com atividades que culminam na Pós-Graduações.

É por esse viés atuante que compreendi um exemplo de modelo que pode ser cruzado entre a Graduação e a Pós-Graduações em Direito e que passa a ter um significado importante, pois ele não restringe em ser apenas um critério pedagógico, mas captei que esse procedimento pode trazer possibilidades de rompimento do paradigma da modernidade/colonialidade. Neste processo percebi que na extensão, as teorias decoloniais podem ser repassadas desde os primeiros momentos da Graduação e quando esses estudantes obtiverem seus diplomas de bacharéis em Direito já terão uma visão e compreensão de mundo um pouco diferente de outras gerações passadas e que não tiveram a oportunidade de vislumbrarem e praticarem algumas atividades amparadas pelo pensamento decolonial. Foi isso que aconteceu comigo. Só conheci os critérios teóricos e metodológicos críticos e respaldados na decolonialidade já depois de formado e quando resolvi reingressar à faculdade.

Após esse meu primeiro contato com o estágio-docência, o segundo e terceiro estágios foram realizados de forma concomitante, ambos no primeiro semestre de 2019. Um deles compreendia também no auxílio do docente responsável à disciplina de "Teoria do Estado I" (programa no Anexo E), na turma vespertina do primeiro período da Graduação. Nesta turma encarei as mesmas atividades que me foram entregues naquele primeiro estágio. Entretanto, estava sozinho como discente do estágio-docência, pois a estagiária Anne não estava mais disponível, por conta da elaboração da sua dissertação de mestrado.

O outro estágio-docência me foi mais desafiador, porque nele eu não contava com o docente-responsável presente na sala de aula. O professor Enzo Bello e o Professor Paulo Corval (este último, o diretor do departamento de Direito Público da Faculdade de Direito da UFF) me confiaram a atividade de lecionar a mesma matéria de "Teoria do Estado I"



(programa no anexo F), porém para a turma noturna. Então, diferentemente dos outros dois estágios, neste eu conduzi o programa da matéria sozinho (mas claro, supervisionado por aqueles professores).

Assim, empreguei os mesmos métodos didáticos assimilados e repassei aos discentes da Graduação, o formato de ensino um tanto diferenciado da mera exposição autoritária, com exposição de filmes, documentários sobre fatos que macularam os Direitos humanos em desocupações urbanas e rurais, entrevistas gravadas por representantes dos movimentos sem-terra, sem-teto, quilombolas e por descendentes indígenas. Ou melhor, atividades interligadas do ensino à minha extensão universitária, numa vertente de processo decolonial e que enaltece o saber e a cultura dos nossos povos subalternizados, sejam dos povos nacionais, dos africanos, dos asiáticos ou dos povos latino-americanos, em especial.

Minha trajetória não se encerrou nestas experiências das disciplinas cursadas ou nos estágios-docência, pois pude participar de seminários<sup>119</sup> de engajamento decoloniais, ora como ouvinte, ora como participante de artigo aprovado em grupos de trabalhos (GT's).<sup>120</sup> Estas atividades me foram bastante produtivas, uma vez que neles se encontraram diversos pesquisadores, docentes e estudantes trocando ideias e outras experiências sobre a invisibilidade de povos subalternizados, relatos de exclusão social, apresentação de temas decoloniais, além das exposições daqueles que sentiram ou ainda sentem, na prática, a marginalização no universo dos Direitos humanos.

Nestes encontros, atores ou sujeitos excluídos tiveram o poder da palavra, subindo ao palco do auditório nobre da Faculdade de Direito alguns convidados de representantes indígenas, atores de alguma ocupação urbana, sujeitos trans, negros e tantos outros que se identificam no arcabouço da subalternidade. Para mim, as exposições desses grupos identitários (re)significa o Direito no seu papel educativo e na formação de sujeitos, pois raramente tais eventos poderiam ocorrer em décadas passadas. Muito menos na Faculdade de Direito, cujo lugar é essencialmente tradicional e mais voltado para as elites brasileiras.

Não posso deixar de expor um fato que me surpreendeu, porque tratar de seminários decoloniais, em regra, deveriam conter esses elementos por mim explicados, isto é, dar lugar a

---

<sup>119</sup> Aqui abro espaço para destacar o Seminário de Direito à Cidade que geralmente ocorre em períodos anuais e organizado pela parceria entre o PPGDC/UFF e o Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos, o NEPHU, este que é um órgão da Universidade Federal Fluminense (UFF) e ligado à Pró-reitoria de Extensão (PROEX). Para saber mais, acesse: BRASIL. NEPHU. Disponível em: <http://nephu.sites.uff.br/>. Acesso em 06 mar. 2020.

<sup>120</sup> Outro seminário anual é o Seminário Internacional Pós-colonialismo, Pensamento descolonial e Direitos humanos na América Latina. Na realização do seu III evento que ocorreu no PPGDC/UFF auxiliiei na organização, participei como ouvinte e apresentei um resumo de trabalho intitulado "O sistema de ensino decolonial de Direito constitucional", entre os dias 20 e 21 de setembro de 2018.

determinados grupos de excluídos em espaços que usualmente não lhes são destinados ou frequentados. Porém não foi isso que observei em um seminário mundial ocorrido em julho de 2019, na cidade de Santiago, no Chile. Com algum esforço dediquei tempo e disponibilidade para apresentar um dos meus artigos elaborados e aprovados neste dito seminário mundial. Lá se encontravam ilustres representantes juristas, ministros de estado e demais autoridades para discutir o Novo Constitucionalismo Latino-americano.

Obviamente havia vários tipos diversos de painéis de trabalho. Alguns eram eminentemente tradicionais, pautados em temas do Direito empresarial, Direito Financeiro, Direito Administrativo, Direito de Propriedade e outros tantos mais. Porém, havia um dia e horário específico para tratar sobre assuntos decoloniais. A minha surpresa foi perceber que, tanto os palestrantes convidados para debater a temática, quanto os ouvintes que lá se encontravam, não havia nenhum representante de grupos dito como os excluídos. Havia salas de debate, com grupos de trabalho abordando sexualidade, sem nenhum sujeito trans, por exemplo. Da mesma forma ocorria em outras salas, onde se abordava a questão da raça à luz do pensamento decolonial sem nenhum indivíduo negro ou descendente indígena, também como exemplo.

Esta foi minha surpresa, de viajar para um encontro dito decolonial, mas cujo espaço foi frequentado pelas elites brancas e proprietárias, sendo um evento essencialmente eurocentrado, sobretudo, quanto aos participantes. Notei logo essa diferença, pois os eventos ocorridos no PPGDC/UFF em muito se distanciam desse tipo de organização (que também constatei no IV Seminário Internacional Pós-colonialismo, Pensamento descolonial e Direitos Humanos na América Latina realizado em Recife/PE, na Unicap<sup>121</sup>).

Optar por essa pedagogia, ao meu ver, é desvirtuar teoria e prática como pontes metodológicas do pensamento decolonial. São organizações de eventos em Direito que surgem pela oportunidade e tratam o assunto como mero tema da moda.

Encerro aqui minhas pequenas experiências durante os dois anos do meu curso de mestrado acadêmico no PPGDC/UFF. Para mim, como descrito, foi (re)significante, pois me deparei com um novo universo em construção, à luz dos subalternizados. Tentei, com isso, demarcar de forma mais concreta as pedagogias decoloniais aplicadas ao Direito (não de forma exaustiva, mas de maneira exemplificativa) e vivenciadas por mim, enquanto nas disciplinas acima destacadas, nos seminários e grupos de trabalho que participei

---

<sup>121</sup> No IV encontro apresentei um resumo mais denso que o do III encontro que ocorreu no PPGDC/UFF e bem mais esboçado daquilo que viria a ser minha dissertação de mestrado, cujo título foi "Decolonialidade do saber: uma análise quali-quantitativa das pesquisas nos programas *stricto sensu* das faculdades de Direito do estado do Rio de Janeiro". O IV evento deste seminário ocorreu entre os dias 21 a 23 de agosto de 2019.

encaminhando e expondo pequenas pesquisas acadêmicas e, por fim, algumas medidas empregadas como método de ensino em sala de aula durante o estágio-docência.

Assim, creio que descrevi três elementos fundamentais da pedagogia, com o ensino (assimilação e repasse de conteúdo teórico), a pesquisa (com trabalhos de resumos de artigos acadêmicos, bem como, neste momento apresento a minha dissertação) e a extensão (com meus estágios-docência). Porém, de modo um pouco diverso, com todos esses elementos agrupados dirigidos ao pensamento decolonial. Desta forma, descrevi alguns contatos práticos com pedagogias decoloniais.

Finalizando todo este capítulo, abaixo faço algumas considerações sobre ele e termino o chaveamento empírico-teórico. Posteriormente, em parte autônoma da dissertação, apresento as minhas conclusões sobre a pesquisa, com um balanço final de todo o trabalho, além de expor algumas das minhas dificuldades investigativas, impressões positivas e negativas da dissertação, bem como, a emissão de opiniões e alguma contribuição à pedagogia aplicada ao ensino em Direito.

#### **4.4 CONCLUSÕES PARCIAIS**

Neste último capítulo da dissertação, tentei articular quatro elementos: a empiria referente aos dados dos PPGDs representados (e cujos resultados foram divididos em três dimensões), as diretrizes teóricas cercadas pela decolonialidade, as entrevistas de alguns ex-coordenadores da CAPES na área do Direito e minhas ponderações sobre os elementos anteriores, além de discorrer sobre meus primeiros contatos práticos sobre as pedagogias decoloniais.

De plano, em razão dos resultados empíricos, pude observar que, de modo geral, o perfil característico dos PPGDs do estado do Rio de Janeiro indicam que mais de 90% (noventa por cento) da área de interesse e dos trabalhos acadêmicos são de matriz europeia ou estadunidense, o que confirma a hegemonia e a colonialidade dos países ditos do norte.

Vejo, então, que os trabalhos de pesquisa acadêmica na Pós-Graduações em Direito, na sua grande maioria, reproduz a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica/estadunidense, em detrimento das necessidades sociais e culturais de nosso país. O mesmo pude constatar para toda a América Latina, Ásia e África, em razão da espacialidade periférica.

A padronização desse modelo repercute não apenas nos nossos docentes, mas acumulado com os programas institucionais afetam as poucas pesquisas feitas pelos discentes

fora da temática de visão dominante. Quanto a isso, a CAPES não adentra neste mérito, deixando às instituições de ensino superior, o conteúdo de seus programas de Pós-Graduações.

A carência de fontes plurais no Direito e de origem geográfica periférica em relação aos países ditos do Norte, implica uma escassez de pluralismo ideológico. Uma escassez entre o diálogo de diversos sujeitos periféricos. Há, em minhas observações, pouca interculturalidade e interdisciplinaridade resultando, por sua vez, a baixa produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas nas indicadas universidades sob este aspecto. No tema latino-americano, por exemplo, os trabalhos de conclusão de curso dos discentes mal chegam ao montante de 7,3% (sete vírgula três por cento).

Para mudar o ensino em Direito é, no meu entender, encarar antes de tudo, o paradigma da modernidade, para que assim seja firmado um olhar diferenciado e reconhecer que a visão de mundo eurocêntrica deve e pode ser questionada.

Deste modo, proponho substituir a lente que enxergamos o mundo para compreendermos que os saberes são múltiplos e diversificados em diferentes povos ao redor do mundo. Para tanto, essa mudança de percepção, a partir das fontes consideradas periféricas, especialmente as latino-americanas é, sobretudo, uma mudança de visão epistêmica que questiona o eurocentrismo através do processo da decolonialidade. É pois, visibilizar a luta contra a colonialidade a partir das pessoas, isto é, a partir dos sujeitos subalternizados em favor da reconstrução do ser, do poder e do saber.

O critério pedagógico do Direito em voga está fixado na interculturalidade, para conter os avanços do Estado (pós)liberal. É buscar a metodologia crítica, de forma concreta e permanente entre sujeitos, os verdadeiros atores da sociedade. Para mim, todos os agentes sociais podem ocupar um lugar no sistema educativo, sem distinções. Um lugar de relevância para a manutenção e perpetuação dos diversos saberes, que vai desde o conhecimento científico ao senso comum, das técnicas às tradições, da razão às crenças e religiões, enfim, incorpora toda forma e manifestação cultural.

Tudo me parece ser uma questão de *topoi*, ou seja, do ponto de partida da argumentação. Substituir um mecanicismo técnico do modelo produtivista aplicado à educação para sedimentar suas bases no ser e, desta forma, nos preocuparmos com a formação de sujeitos autônomos, com pessoas capazes de criar, refletir e agir para transformar.

A partir dessa conscientização, lutemos para a nossa libertação e assim busquemos nos livrar das amarras do sistema que condiciona os indivíduos um olhar puramente voltado ao mercado, ao modelo de hierarquias, do *status* social, da acumulação de capital, como algo

normal e universal. Porém, esta conscientização é de todo modo muito complexa e, por vezes, os indivíduos não conseguem romper com esse sistema, por si só. Isso porque dentro da engrenagem que move o sistema-mundo, ter uma espécie de autoconsciência e situar o seu próprio papel na escala totalizante é, na maioria das vezes, não percebida pelos sujeitos, sejam eles não-subalternizados ou os próprios subalternizados. Foi assim que ocorreu comigo. Só percebi um outro olhar, após meu ingresso no PPGDC/UFF.

Por isso, o ensino de pedagogias decoloniais pode ser um dos instrumentos capazes de promover a conscientização para a libertação/liberação, pois imprime uma rachadura no paradigma da modernidade. São ações crativas e práticas que permitem transformar a realidade no seu plano concreto, (re)significando o mundo e (re)significando sujeitos.

As pedagogias (teórico-metodológicas) convergentes ao pensamento decolonial, porquanto articuladas em disciplinas da Graduação ou da Pós-Graduações, são os elementos para a reflexão/conscientização, enquanto que pedagogias (práticas) decoloniais, a exemplo da pesquisa e da extensão, são elementos do agir e/ou o agir para transformar.

No meu caso, após o gatilho reflexivo ocorrido pela assimilação das matérias cursadas pelo PPGDC/UFF (conscientização) através da pedagogia teórica decolonial, procurei outras instituições e outros programas (agir) para buscar complementos e agregar valores mais densos à base teórica assimilada. Busquei também estágios que poderiam repassar esta assimilação para outros estudantes (agir para transformar), agora, através de uma pedagogia prática decolonial, afim de que estes também pudessem despertar esse gatilho que em mim ocorreu e repassassem, novamente, para outros sujeitos ou para novas gerações (outro agir para transformar praticados por terceiros). Assim, teoria e prática decolonial se unem, para modificar os sujeitos e também a realidade de forma concreta.

Esse é um exemplo de rompimento do paradigma da modernidade. Rompe o ciclo epistêmico da colonialidade e que é capaz de transformar sujeitos e promover a mudança para estas e futuras gerações. Após minha formação no mestrado e como futuro educador, meu compromisso acadêmico é repassar a pedagogia decolonial (*liberación*). Este é o meu legado de agir para transformar, após a conscientização.

Por isso, a importância da pesquisa, do ensino e da extensão no curso de Direito, com teorias por meio das disciplinas que abarquem o processo decolonial, métodos e técnicas que ultrapassem o mero caráter bibliográfico do Direito, com pesquisas de campo, trabalhos empíricos, artigos e outras produções conjugadas em caráter interdisciplinar e na vertente descolonizadora, como também, os estágios curriculares, laboratórios e clínicas de Direitos humanos, enfim, uma série de atividades práticas da pedagogia decolonial, isto é, aquela

voltada a priorizar os Direitos substanciais dos sujeitos subalternizados, sejam povos marginalizados da Ásia, da África ou, dos povos latino-americanos, em especial.

O ensino entra com a chave para a abertura das portas da mente fechada ou enclausurada do mundo eurocêntrico, permitindo a todos os sujeitos (subalternizados ou não) o momento de reflexão. A própria conscientização é ferramenta para uma ação e em prol da construção de uma realidade melhor.

O Direito que converge ao processo descolonizador ganha um sentido maior, pois alcança um conteúdo filosófico engajado às causas sociais relevantes, protegendo os atores que estavam à margem do universalismo moderno e se veste numa nova roupagem, para além do tradicional ensino tecnicista, com a formação de qualidade dos docentes, dos discentes e da sociedade em geral, nos seus contornos mais humanísticos.

É compreender que o ensino jurídico não deve ser entendido apenas em seu caráter prático e apenas voltado à formação do sujeito-profissional, com o acúmulo de normas, do mero conhecimento das leis e dos códigos. O ensino está acima do puro tecnicismo ou produtivismo, que são práticas voltadas ao mercado (neo)liberal. Ele é, antes de tudo, pedagogia permanente (na e) para a sociedade, baseado no dinamismo da troca, da dialética entre diversas culturas e saberes, sejam elas de qualquer origem geográfica, sem sobreposições de conhecimento.

Aqui, o conhecimento científico ou não-científico, este último, a exemplo dos rituais indígenas dos mais diversos povos, as diversas línguas latino-americanas, as tradições, religiões, práticas agrícolas e tantas outras atividades e condutas mais, a considerar dos demais sujeitos, na luta por maior dignidade do negro, do quilombola, do ribeirinho e daqueles que se encontram nos movimentos dos sem-terra, dos sem-teto, somente para melhor exemplificar, não perdem neste campo de ensino, o espaço de importância.

Assim, o ensino traduz caminhos saudáveis e de qualidade para as mais diversas difusões do conhecimento, em uma epistemologia contrária ao puro pensamento universalista e moderno, este que descarta todos os outros saberes que não estariam emoldurados à sua tradição de concepção abstrata e meramente idealizada.

Neste sentido pedagógico e descolonial, todos encontram a possibilidade de troca de saberes, diminuindo no espaço universitário a disputa entre dominantes e dominados, reequilibra as representações sociais e aumenta a potencialidade de transformação de sujeitos excluídos, haja vista o enlace de métodos e de teorias críticas que permitem a fala, a projeção do saber ou do ser.

Deste modo, as faculdades de Direito, abrindo as portas para os sujeitos subalternizados em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, propiciam projeções mais plurais, diversificadas e materialmente mais democráticas, além de permitirem um encontro melhor entre estudantes, professores, servidores, empregados, pesquisadores e a sociedade em geral.

Cito algumas atividades que podem ser exercidas por aquelas faculdades, apenas para melhor exemplificar, tais quais a pesquisa empírica de dados, entrevistas com indivíduos pertencentes a grupos marginalizados, trabalhos de campo para pesquisar locais de ocupação urbana ou, em semelhantes atividades, a realização de eventos e de seminários com participação de representantes desses mesmos grupos de excluídos; a palestra de negros que debatam o racismo; o depoimento de um representante trans que aborde o assunto do preconceito e da sexualidade; o diálogo com indivíduos que compõem o movimento dos sem-teto para discorrer das desvantagens do Direito de propriedade privada; a presença de um pequeno agricultor que demonstre, em salas de aulas, os procedimentos atinentes à agroecologia e no melhor respeito ao cultivo da terra; um convidado ocupante de unidade de habitação urbana para compor banca de examinação de trabalhos de conclusão de curso; enfim, inúmeras situações que podem ser ensinadas, compreendidas e repassadas por estudantes da Graduação, da Pós-Graduações, pesquisadores, docentes e por toda a coletividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei minha dissertação tentando demonstrar o seu caráter crítico e metodológico iniciada pela pesquisa empírica, mista e quali-quantitativa. Em seguida, percorri os aportes teóricos com a conjuntura sobre o ensino e as Pós-Graduações em Direito. Por fim, tentei o enlace de todos os elementos somados com entrevistas semiestruturadas, além de relatar meus contatos práticos e primários com as pedagogias decoloniais encerrando, por sua vez, a análise empírico-teórica. Assim, busquei explorar um modelo metodológico que assumisse um caráter oposto à tradição das pesquisas em Direito, as quais, geralmente, estão pautadas na mera metodologia teórica e descritiva dos compêndios bibliográficos.

Como a intenção metodológica é também refutar o modelo convencional dos trabalhos acadêmicos em Direito, numa forma de "aprender a desaprender, e aprender a reaprender" (MIGNOLO, 2008, p. 305), ao invés de fazer todo um apanhado geral do percurso do trabalho, numa escrita resumida desde o início até às conclusões, não irei realizar o desfecho ou "conclusões". Isto porque, nos critérios metodológicos assumidos, não há margem para verificação de validades ou invalidades de argumentos. Aqui não se buscou confirmar ou não confirmar um problema, posto que afastada a falseabilidade Popperiana.

A pesquisa é dinâmica, um processo em construção. Assim, não existe (ainda) um desfecho ou uma conclusão e, talvez, a impressão que se tenha é de quase um outro capítulo, porém tomado por algumas constatações. Então, farei minhas considerações finais dando espaço para as minhas impressões em primeiro lugar, pois o sujeito-pesquisador, no meu entender, confunde-se com o objeto nesta pesquisa orientada pela teoria crítica (Horkheimer, 1980).

Então gostaria de, primeiramente, deixar registrado as minhas dificuldades quanto à pesquisa interdisciplinar, especialmente na área do Direito, pois ela me parece ainda bem acanhada quanto às questões de cruzamentos entre os mais diversos campos do conhecimento humano. Quanto a esta situação, o impacto foi minimizado em razão das experiências do meu orientador, que está acostumado com as articulações de outras disciplinas para além do Direito, o que muito me auxiliou e me tranquilizou em relação ao tema escolhido. Não apenas atribuo a ele, mas a todos os outros professores que propiciaram o enriquecimento deste trabalho, inclusive, pelas disciplinas cursadas em outros programas.

Outro ponto relevante é aquele acerca das minhas limitações em enfrentar uma pesquisa de natureza empírica. Como alertei desde o início desta dissertação, este é o meu primeiro trabalho acadêmico mais encorpado neste assunto. Trabalhar com dados,



comparações matemáticas, razões e proporções, percentuais e outros elementos dessa natureza, não me é corriqueiro, especialmente, para escrever documentos em Direito. Muito menos, para elaboração de um trabalho de conclusão de curso, de maior densidade. Porém, cursar disciplinas sobre metodologias críticas, realizar estágios-docência, frequentar seminários, apresentar resumos de artigos em encontros e eventos descoloniais me proporcionaram a permissão a este desafio. Conversas com outros pesquisadores, ser ouvinte em palestras, reconhecer falhas em meus artigos aprovados em alguns seminários e assimilar conselhos de professores, estudantes e outros interessados, em alguma medida, me fortificou.

Trabalhar individualmente para coletar dados referentes às três dimensões apresentadas nesta pesquisa (considerar os docentes; as fontes bibliográficas de todas as disciplinas obrigatórias, em dez Programas de Pós-Graduações em Direito, além de verificar todas as dissertações e teses concluídas por discentes destes mesmos programas, nos últimos dez anos) foi um esforço sem igual. Com certeza nunca levantei tantos dados assim antes, para qualquer pesquisa que eu tenha feito. Isso me foi trabalhoso, me consumiu muito tempo e, se não tivesse começado a coleta de dados desde o início do meu mestrado, talvez eles fossem incompletos, o que comprometeria a dissertação.

Ao comentar sobre esses dados, um ou outro pode estar incompleto, não pela falta de pesquisa, mas pela desatualização das páginas oficiais de consulta pela internet, a exemplo de alguns *sites* das faculdades representadas, ou ainda, pela falta de encaminhamento dos dados solicitados via *e-mail*. Portanto, caso na presente dissertação, especialmente nos apêndices delas, se verifique que há ausência de informações, então são devidos à origem de coleta daquela determinada fonte de pesquisa, não por falta de atuação deste pesquisador.

Continuando sobre a empiria, todavia com as entrevistas semiestruturadas, também reconheço o grau de complexidade. Diferente de outros modelos de entrevista, como o da entrevista fechada, o entrevistado fica mais livre para expor suas respostas. Como eu não sou um pesquisador experiente nesta área, talvez as minhas perguntas não tenham sido suficientes para melhor entrelaçar com o modelo quantitativo coletado na base de dados. Então acredito que meu trabalho não apresente uma grande densidade por este olhar quanto às entrevistas realizadas.

É também da natureza desse tipo de entrevista (a semiestruturada), o seu maior grau de complexidade, exigindo do pesquisador uma certa experiência para o emprego desta técnica de investigação. Como sou um pesquisador iniciante, ainda não dominei esta técnica de pesquisa, mas mesmo assim, a escolha desse procedimento não me foi de todo desfavorável, uma vez que isso me possibilitou equacionar a pesquisa quantitativa com a

pesquisa qualitativa. Esse modelo misto me deixou mais livre, para que uma técnica complementasse a outra e vice-versa.

Apesar de todo o grau de dificuldade de um trabalho empírico, as vantagens tê-lo escolhido compensam, pela riqueza que ele me proporcionou. Ele me revela um trabalho mais particular. Um trabalho para dizer que é meu. São as minhas escolhas de classificação, de separação, de comparações feitas. São as minhas impressões, o meu exercício prático de atividade acadêmica enquanto pesquisador.

Outros poderão e devem lê-lo e farão suas próprias considerações. Terceiros vão apontar outros percentuais, talvez outras razões nas proporções dos resultados dos dados, trazer outros debates, números, índices e fatores empíricos que não enfrentei. Para mim isso não é um problema e não significa qualquer limitação ou desvantagem. Pelo contrário: demonstra um resultado de trabalho crítico, que pode ser contestado, que pode ser alterado a todo momento, com novos ou outros dados e comparados em diversos espaços de programas de ensino ou de Pós-Graduações. Isso me revela a característica natural da sua maior finalidade, isto é, a de ser um trabalho dinâmico, construtivo e, sobretudo, em seu maior atributo, a qualidade de ser um trabalho vivo.

Todavia, o maior orgulho de ter produzido essa pesquisa, não me foi somente pela metodologia adotada, mas pelo seu conteúdo. Para um futuro professor, a maior contribuição de um trabalho é ter ele algum significado de engajamento social, principalmente, destinado à proteção das minorias. As teorias que se orientam pelo processo decolonial, acenderam-me ainda mais a vontade de lecionar pedagogias que transformam pessoas, em razão de uma outra visão epistêmica. Ou melhor, uma visão contra-epistêmica do mundo moderno, imposto pelo eurocentrismo.

Neste particular, enfrento o debate não apenas com a teoria, mas com o enfoque na empiria. A dissertação, apesar de estar emoldurada no universo do ensino em Direito enquanto tema, tenta passar pelos caminhos da pesquisa, do ensino e da extensão. Por isso, no decorrer dos capítulos, tentei articular essas três bases da pedagogia, mas é bem claro a preponderância da pesquisa empírica manejada com os dados, pois o objeto principal de recorte são as fontes de pesquisa organizadas nos PPGDs.

Então, ultrapassado este momento reflexivo que fiz sobre o meu próprio trabalho e a descrição de algumas de minhas impressões, vantagens e desvantagens sobre a teoria e metodologia aplicadas, passo aos pontos que defino quanto aos resultados dos dados enfrentados e que contemplaram o objeto principal de minha pesquisa.

Primeiramente, recorde que a pesquisa mista quali-quantitativa foi tomada pelo recorte espacial de 10 (dez) Programas de Pós-Graduações *Stricto Sensu* do estado do Rio de Janeiro (PPGDs) e representados pelas seguintes Universidades: a Universidade Federal Fluminense (UFF); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio); a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); a Universidade Católica de Petrópolis (UCP); a Universidade Veiga de Almeida (UVA); a Universidade Estácio (UNESA); a Universidade Cândido Mendes (UCAM) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV/Rio).

Considerando os PPGDs eleitos, fiz a coleta de dados incidentes sobre os cursos de mestrado e de doutorado em Direito (quando existentes) nestas universidades, mas compreendida sob três dimensões: A primeira coleta correspondeu a dos(as) docentes, em razão dos currículos obtidos pela Plataforma *Lattes* (apêndice A); a segunda, referente às fontes bibliográficas indicadas pelas disciplinas obrigatórias desses cursos (apêndice B) e, a terceira e última dimensão, às dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas pelos(as) discentes (apêndice C). O recorte temporal que usei para o levantamento de todos os dados correspondeu aos anos de 2010 a 2020.

No entanto, relembro que fiz ao longo de todo o meu trabalho um importante alerta: o objeto desta pesquisa não classificou fontes decoloniais de demais fontes ditas não-coloniais, como uma espécie de dualidade e que possam ser aferidas o conteúdo ou substância dessas fontes, isto é, o objeto foi a classificação quanto à origem das fontes, se latino-americanas, estadunidenses, europeias, asiáticas, africanas e outras classificações mais. É, entretanto, o conteúdo da dissertação que se tem, por marco teórico, o pensamento decolonial. Portanto, as situações são diferentes, embora haja possíveis encontros entre a substância da dissertação com as indicações do objeto.

Assim, o objeto pode ou não conter arranjos do pensamento decolonial, seja ele de uma fonte latino-americana, brasileira ou qualquer outra estrangeira. As teorias críticas na perspectiva do processo decolonial foram os guias da minha dissertação, os aportes que nortearam o trabalho, mas não, necessariamente, empregados pelo objeto das fontes pesquisadas.

faço da dissertação um trabalho decolonial, no viés militante (BRINGEL e VARELLA, 2016) ainda que o meu objeto, ou seja, as fontes originárias que geraram a base dos dados empíricos não o seja.

Feitas as recordações necessárias, os resultados que obtive me pareceram bastante interessantes e após os devidos apontamentos, no final, aponto algumas propostas, enaltecendo a participação do diálogo entre a sociedade acadêmica e demais interessados no sistema de ensino jurídico brasileiro.

Em relação ao resultado das indicadas três dimensões trato, inicialmente, dos dados da produção acadêmica dos(as) docentes (apêndice A). Nestes, identifiquei que a produção intelectual no contexto latino-americano representa apenas 7,3% (sete vírgula três por cento) contra 92,7% (noventa e dois vírgula sete por cento) da soma de todas as demais publicações de artigos, obras, capítulos de obras e outras produções científicas compreendidas nos currículos *Lattes*.

Isso representa, em termos numéricos, que a expressiva maioria dos(as) docentes dos PPGD's não se interessa pelos temas latino-americanos e estão voltados às pesquisas mais tradicionais e clássicas da área, salvo alguns(mas) docentes.

Quanto à dimensão das fontes bibliográficas referenciadas nas disciplinas obrigatórias dos mencionados PPGDs (apêndice B) separei, contei e classifiquei o somatório de 1.476 (mil quatrocentas e setenta e quatro) fontes. Do total mapeado, 631 (seiscentas e trinta e uma) são fontes brasileiras (BRA); 597 (quinhentas e noventa e sete) são obras de origem europeia (EUR); 235 (duzentas e trinta e cinco) referem-se a autores estadunidenses (EUA); 41 (quarenta e um) referenciais são fontes latino-americanas (AL); as fontes canadenses (CAN) somam 11 (onze) obras; o referencial bibliográfico asiático (AS) atinge o total de 04 (quatro) obras; as africanas (AF) são 02 (duas) obras e; a fonte bibliográfica russa (RUS) obteve apenas 01 (uma) indicação nos PPGD's representados.

Em melhor diagnóstico, isso significa que o somatório das fontes estadunidenses, canadenses e europeias superam o quantitativo da soma de todas as demais fontes de origem classificatória, entre as quais, as fontes brasileiras, as latino-americanas, as asiáticas, as africanas e as russas.

Em relação à última dimensão, referente ao banco de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas pelos discentes dos PPGDs representados (apêndice C), do universo de 1.535 (mil quinhentos e trinta e cinco) trabalhos de conclusão de cursos defendidos nos últimos 10 (dez) anos, ressalvadas as ausências de dados em alguns casos e desatualizações das páginas para consultas, bem como, a falta de encaminhamento das respostas solicitadas por email, apenas 40 (quarenta) trabalhos foram identificados no eixo latino-americano.

Esses números, ao meu ver, são consequências dos outros dois resultados, isto é, se os programas institucionais, em sua totalidade, pouco indicam fontes latino-americanas e, se o corpo docente dessas instituições não se interessam, geralmente, pela pesquisa sobre a América Latina, então, o número de trabalhos de conclusão de curso defendidos pelos estudantes são poucos nesta ótica temática.

Sob estas três dimensões acima estruturadas, vislumbro o principal resultado destes dados, pois eles apontam para a hegemonia das fontes eurocêntricas nos PPGDs eleitos e demarcam a periferia do conhecimento às obras de origem latino-americana, africana e asiática.

Ademais, ao corresponder essas três dimensões, com outras análises feitas no decorrer da pesquisa, percebo que o perfil dos PPGDs caracterizam-se por:

- 1 - ter o centro da produção acadêmica concentrado na cidade do Rio de Janeiro;
- 2 - ser formado por uma maioria de docentes homens (76,7%), cujos interesses acadêmicos são mais penderes às pesquisas tradicionais (neo)positivistas e que demarcam o paradigma da modernidade/colonialidade (grupo Modernidade e Colonialidade - M&C);
- 3 - referenciar em maior quantidade, os autores europeus: em primeiro lugar, as obras de Jürgen Habermas; em segundo, as obras de Hans Kelsen e, em terceiro lugar, os textos e documentos de autoria de Norberto Bobbio;
- 4 - não haver referencial direto das obras de Karl Marx - há somente referenciais de textos e obras de outros autores que abordam o marxismo;
- 5 - ter também a maioria dos discentes homens (55%), com trabalhos conclusivos das teses de doutorado e dissertações do mestrado em temas mais voltados ao pragmatismo do estudo sobre as normas, leis, conceitos e institutos jurídicos, e que revelam, por sua vez, uma rasa interdisciplinaridade e transversalidade do Direito com outras disciplinas na área das humanidades, como a sociologia, a filosofia e a antropologia.

Entretanto, numa outra perspectiva e direcionada às análises isoladas sobre o contexto latino-americano, constatei o seguinte perfil dos PPGDs que:

- 1 - Há um deslocamento do centro geográfico de pesquisa para a cidade de Niterói, visto o melhor percentual do PPGDC/UFF (19,5%), se comparado com a média geral (7,3%);
- 2 - O único programa que possui mais docentes mulheres no quadro de docentes da instituição é o PPGD/UFRJ (52,4%).
- 3 - o autor mais citado nas disciplinas obrigatórias dos PPGDs e no tema latino-americano é o filósofo argentino Carlos Santiago Nino, seguido do jurista Eugênio Raúl Zaffaroni, este em igualdade de indicações às obras do filósofo Luís Recaséns Siches;

4 - a maioria das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas e aprovadas nos PPGDs sobre o eixo temático latino-americano foi realizada por discentes homens (22 em 40), embora o PPGD da PUC/Rio (08/08) apresente os dados diametralmente opostos, com a totalidade dos seus trabalhos (100%), neste tema, defendidos por discentes mulheres.

Para fazer um apanhado geral de todos esses apontamentos, compreendi melhor o papel político-pedagógico na formação dos(as) docentes, pois programas institucionais que abrangem o Direito de forma tradicional, tendem a reproduzir pesquisas sem intersecções e se fecham nas suas próprias discussões de fundo jurídico, com pouca densidade ou relevância social. O corpo docente acaba não se interessando por outras áreas além do Direito, reproduzindo as fontes hegemônicas europeias e estadunidenses.

Isso comporta ações repetitivas sobre a visão epistêmica do mundo europeu, estampado na modernidade/colonialidade e encerram os debates em contextos pouco imbricados com a realidade de povos periféricos, como a dos povos latino-americanos, incluindo o Brasil.

A epistemologia eurocêntrica, associada à maciça produção científica traduz um padrão pedagógico e repetitivo utilizado pelos docentes e ensinado aos estudantes, geração após geração. O discente egresso cai na armadilha do programa e volta a repetir o conteúdo tradicional e clássico do Direito, encerrado em si mesmo, somente nos assuntos normativos, formais e legalistas, salvo raras exceções.

Realizadas as observações, venho, na qualidade de representante do corpo social estudantil e como iniciante pesquisador, sugerir um diálogo no âmbito acadêmico, para que certos temas do ensino em Direito sejam debatidos, tanto em âmbito institucional, quanto no seio social, por meio de grupos de pesquisadores, corpo docente das instituições de ensino, organizações da sociedade civil e tantos outros ajuntamentos populares, comunitários ou de identidades interessadas no sistema educativo jurídico. Então, revindico o debate com o diálogo entre o corpo social e as instituições em forma de tópicos, pelos quais proponho:

A) A reflexão sobre uma nova visão de mundo a todos os estudiosos da área do Direito e em direção à guinada epistêmica, isto é, para o giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007), pois inverte a submissão da cultura eurocêntrica para abraçar a concepção de mundo, de forma concreta e à partir dos povos marginalizados. Esta guinada pode ser traduzida apenas como um modelo alternativo e criativo ao sistema-mundo tradicional e, portanto, pode ser encarado somente como um exemplo ou diretrizes que agregam outras concepções ao padrão instituído, sem sua completa ruptura. Logo, não seria uma sugestão

para dar uma resposta conclusiva em confronto com o sistema pedagógico tradicional, mas que apenas busca uma alternativa teórico-metodológica.

Desta forma, primeiro sugiro o debate quanto às pedagogias teóricas decoloniais, para o aprofundamento do conhecimento sobre os povos subalternizados (em especial, os dos povos latino-americanos), por meio dos principais autores de referência, a considerar, os intelectuais do grupo M&C e tendo como os seus principais representantes: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Nelson Maldonado-Torres, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Edgardo Lander, Arturo Escobar, entre outros.

Os estudos apanhados por aqueles autores poderiam introduzir nos docentes, discentes, pesquisadores, juristas e interessados em geral, uma base teórico-metodológica capaz de provocar a compreensão de que o ensino em Direito pode ser tratado como um espaço de disputa entre dominantes e dominados e consiste em uma ferramenta fundamental para a visibilidade dos sujeitos excluídos pelo universalismo fícto, criado pela modernidade/colonialidade. A permanência do predomínio maciço dos referenciais bibliográficos e cujas fontes são europeias e estadunidenses, talvez possa caracterizar uma persistente colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005).

B) Neste ângulo, agora tomando por base as pedagogias decoloniais práticas (WALSH, 2005, 2007 e FREIRE, 1979, 1987), proponho aquilo que mais se identifica ao meu objeto que são as fontes de conhecimento. Com isso, sugiro aos estudantes, pesquisadores, docentes e grupos da sociedade civil, ações para mudanças concretas e que possam incidir na reforma do ensino em Direito com a reconstrução dos currículos, desde a Graduação até as Pós-Graduações em Direito, a fim de reequilibrar as fontes de conhecimento, a começar pelas mudanças nos programas daqueles cursos.

Todavia, a sugestão é para um debate e possíveis reformas que não contemplem apenas o reequilíbrio de modo formal, mas que as fontes originárias de outras partes, como a da África, da Ásia e a da América Latina, incluindo o Brasil, possam ser consideradas também pelo seu conteúdo, em teor decolonial e que resgate as epistemologias do sul (SANTOS, 2010).

No mundo atual globalizado, ao meu sentir, não cabe o conteúdo do conhecimento isolado e pautado pelo eurocentrismo, sendo pois, rechaçada as fontes europeias e estadunidenses como únicas ou exclusivas do saber universal. Todas as fontes, das mais diversas origens geográficas, poderiam ou deveriam ser articuladas no ensino em Direito, a fim de permitir a maior troca de cultura entre os mais diferentes povos. Desta forma, o

diálogo entre diversas culturas autorizaria não só uma maior interculturalidade, mas possivelmente a interdisciplinaridade.

Para fins gerais desse tópico, talvez, uma opção prática seria a luta e conquista da criação de disciplinas nos cursos de Direito, tanto na Graduação, quanto nas Pós-Graduações, a partir de reuniões entre estudantes, corpo docente e demais representantes que se interessam pelo conteúdo pedagógico e de ensino. Refiro-me a busca por disciplinas específicas nas cadeiras de matérias optativas/eletivas/facultativas e obrigatórias, em especial, nestas últimas, pois as disciplinas obrigatórias devem ser lecionadas para todos os tipos de estudantes, das mais diversas classes sociais e econômicas, independente de qualquer cor, gênero e religião. Seriam matérias como Teoria do Direito Constitucional Latino-americano, Epistemologia Crítica, Pedagogias Decoloniais e tantas outras, que se revestiriam das fontes decoloniais e permitiriam, de certo modo, o tal reequilíbrio, tanto formal quanto material.

C) A atenção a todos os pesquisadores, estudantes e docentes do Direito a repensarem a construção da pesquisa teórica e prática, para que seja encarada como um processo dinâmico, em constante criação, pois as medidas acima descritas ainda são minoritárias em comparação à tradicional pedagogia exercida pelo Direito e que está ainda muito enraizado nos conteúdos essencialmente teóricos da literatura jurídica. Com isso, no sentido de transformar o Direito para além do conteúdo técnico das atividades jurídicas, proponho o diálogo do direito com outras áreas, tal como a economia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, entre outras. De forma mais concreta, sugiro a interseção de matérias de maneira prática, como a realização de seminários e grupos de pesquisa ou outros eventos destinados especificamente à difusão do conhecimento interdisciplinar, a exemplo de parcerias entre faculdades de direito e outros cursos universitários engajados no processo descolonizador.

D) As análises realizadas por este trabalho indicam que os aspectos eurocêntricos estão lado a lado com o modelo (neo)liberal de mercado e podem incutir nas pessoas o padrão produtivista. Deste modo, outra proposta é refletir sobre esse padrão estabelecido e agir para implementar alternativas ao modo de produção capitalista na vida das pessoas. Então, proponho cursos de extensão, cursos livres de educação aberto à comunidade nas Faculdades de Direito, para que ali sejam testados outros modelos de produção de trabalho, recursos naturais e outras formas de exploração econômica, ainda que não substituam o modelo capitalista e tradicional. Em aspectos mais concretos, agregar o ensino em Direito com cursos sobre Direito à agroecologia, por exemplo, onde o homem possui uma relação



diversa com a terra e de forma contrária ao entendimento eurocêntrico do Direito de propriedade. Deste modo, há uma conexão diferente com a natureza que estabelece uma relação de produção comunal e vai além das discussões dualistas entre público x privado. Outro exemplo pode ser encontrado nos cursos livres realizados por representantes indígenas nas faculdades, repassando lições práticas sobre a *Pachamama* e o *Bien vivir*. Igualmente, cursos sobre o Direito à cidade, onde a visão da habitação urbana está transferida para os sujeitos desabrigados, ocupantes de unidades abandonadas e que, à semelhança do Direito à agroecologia, contesta a atual primazia do Direito de propriedade.

Como se percebe, as variedades e possibilidades são amplas, pois a comunidade participa da universidade e ela se constrói às necessidades sociais de seu entorno. Há uma troca de experiências, cujas vantagens são múltiplas para toda a comunidade acadêmica e não-acadêmica, todavia com a iniciativa construída a partir dos indivíduos, dos próprios sujeitos oprimidos.

As extensões com as Clínicas Jurídicas são outros exemplos mais concretos (apesar da lacuna nesta dissertação sobre esse importante elemento), pois ao meu ver, permitiriam a proximidade dos estudantes, tanto da Graduação, quanto das Pós-Graduações, com as questões sociais atinentes aos Direitos humanos. Neste sentido, vale levar essa extensão ao debate acadêmico por meio de reuniões e propostas, a partir das sugestões dos próprios discentes e na construção do projeto em diálogo com representantes administrativos das faculdades de Direito que ainda não implementaram tais Clínicas.

Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES) que não possuem periódicos em seus programas e nos cursos de Graduação ou da Pós-Graduações em Direito, sugiro a organização do corpo discente e docente para implementar as pretendidas revistas. Periódicos podem ser criados por grupos de estudantes ou de professores, na modalidade digital, por exemplo, a fim de baratear os custos financeiros para a divulgação e publicação. Esta proposta tomada por ações implementadas pelos próprios interessados, independem (ao menos inicialmente) da IES ou do próprio Estado.

Também sugiro, neste ítem, a possibilidade desses grupos dialogarem e decidirem sobre a edição de periódicos especializados no pensamento pós-colonial (não apenas com a participação dos estudantes da própria faculdade, mas a previsão de abertura de textos para alunos e pesquisadores de outras universidades). Esta, então, seria mais uma hipótese concreta para a mudança na estrutura pedagógica de Direito e que interliga o ensino, a pesquisa e a extensão.

E) Em relação à CAPES, as respostas dos entrevistados me pareceram semelhantes ao abordarem que a fundação não dita qualquer política indutora aos programas de Pós-Graduações, pois isto se reveste em um mérito das Instituições de Ensino (IES). Todavia, no meu entender, a CAPES poderia fomentar a pluralidade de fontes para além da maciça referência bibliográfica de autores europeus/estadunidenses constantes nas IES a fim de que os programas contivessem um certo equilíbrio de referencial bibliográfico, a partir do diálogo permanente com estudantes e o corpo docente das faculdades de Direito.

Deste modo, a CAPES, sem adentrar às escolhas dos indicados materiais bibliográficos sugeridos pelas próprias instituições superiores de ensino (dada a garantia constitucional da autonomia universitária), pelo menos, poderia abrir maiores debates ao assunto com audiências públicas destinadas a este fim, possibilitando a pluralidade de representações entre discentes, pesquisadores e docentes em suas reuniões. Outrossim, as reuniões poderiam ser realizadas em maior frequência entre os sujeitos das IES e o próprio Coordenador de Área do Direito junto à CAPES, não somente através de visitas agentadas, mas durante as reuniões dos coordenadores. Deste modo, os encontros permitiriam o maior contato presencial entre o representante do Estado com os sujeitos de base da educação jurídica.

A abertura deste diálogo entre representantes da comunidade acadêmica e a instituição do Estado (CAPES) além de propiciar um arranjo mais democrático para construção de critérios e modelos no sistema educativo, também possibilita que necessidades concretas advindas das IES cheguem às autoridades do Estado. Ou melhor, propicia a abertura desta e de outras propostas no modelo curricular de ensino através de um movimento que vem de baixo para cima, isto é, a partir do corpo estudantil, dos professores ou das organizações sociais e civis de ensino.

Outro ponto também atinente à CAPES é quanto a recente mudança na ficha de avaliação dos programas de Pós-Graduações *stricto sensu*. Antes dispostos por itens concentrados em cinco quesitos, a ficha passa a contemplar uma redução para três quesitos: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Embora a CAPES sustente que essa mudança visa a aumentar a qualidade de mestres e doutores no país, noto que, em relação ao conteúdo dos quesitos avaliativos, eles me parecem dar uma maior importância à quantidade de material publicado, além do impactos internacional/nacional gerados. Para mim, estes são critérios que procurei rechaçar ao longo da dissertação em razão do "produtivismo", do tratamento do ensino como mercadoria e a ingerência do capital na educação, ou seja, fatores que imprimem maior importância ao eixo da pesquisa, mas que renega as outras duas bases

que sustentam a educação: o ensino em sala de aula e a extensão. Neste sentido, estas últimas alterações na ficha de avaliação não me pareceram respeitar o diálogo com a comunidade científica, carecendo de maiores debates ou audiências públicas para este fim.

Neste ítem, eu sugiro, para que haja maior acordo com a comunidade acadêmica, que outras e futuras alterações em ficha de avaliação dos cursos de Pós-Graduações no Brasil fossem realizadas mediante prévia audiência pública e, se concretamente modificados os seus critérios, fossem eles considerados após um determinado período de adaptação das IES, numa espécie de princípio da anterioridade (ou da não-surpresa), isto é, a partir do quadriênio seguinte à publicação dos novos critérios avaliativos.

O procedimento adotado pela CAPES, sem audiência pública (ou se realizada, for ela desconsiderada) e sem um prazo para que haja adaptações das IES me parece ser uma determinação unilateral e ato violador do sistema democrático. Com isso, advirto à comunidade acadêmica a refletir e questionar esse processo decidido pela CAPES de modo que sugiro à sociedade lutar por seus Direitos, pressionando a sua participação em momentos decisivos que refletem nas avaliações das IES por todo o território brasileiro.

F) Por fim, apesar de ser um pesquisador iniciante e tendo em vista a importância de certas técnicas pedagógicas que presenciei nos meus primeiros contatos práticos com a pedagogia decolonial, sinto que tais técnicas guardam uma potencialidade transformadora para o ensino em Direito, pois o atual modelo jurídico ainda está muito fechado ao padrão das aulas expositivas e às práticas dos método-casos. Com isso, em razão de um modelo alternativo, criativo e concreto, levo ao debate a possibilidade de se agregar outras técnicas didático-pedagógicas nos cursos da Graduação e de Pós-Graduações em Direito. Neste caso, elenco em tópicos algumas de minhas percepções, deixando à comunidade acadêmica a faculdade de:

- 1 - Dar maior importância à disciplina “Metodologia da Pesquisa” nos cursos de Graduação e de Pós-Graduações em Direito, haja vista que ela permite a produção acadêmica para além da mera compilação bibliográfica aos padrões da norma técnica introduzindo outros métodos de pesquisa, como a pesquisa de campo. Ademais, a metodologia crítica imprime uma nova visão epistêmica, enriquecendo o Direito ao assumir também um papel filosófico e que contesta a abstração ou o idealismo da modernidade/colonialidade, para substituí-los por ações concretas, a exemplo das entrevistas e do trabalho empírico;

- 2 - Permitir a participação de pedagogos na instrução dos docentes, através de cursos de capacitação, para afastar a tradição de professores técnicos (aqueles que apenas reproduzem suas atividades profissionais, como a exercida pela advocacia). A introdução

pedagógica cria o senso não puramente jurídico e ampara a construção humanística na formação dos discentes;

3 - Considerar a prática de abordagens críticas às disciplinas teóricas por meio de exposição de filmes, documentários e palestras de convidados que represente grupos subalternizados, como negros, índios, transsexuais e outros, com a ressalva de não cairmos em uma doutrinação ideológica, como bem alerta o professor Roberto Lyra Filho (1981);

4 - Conceder a abertura de espaços para a diversidade de estudantes nos programas, sem desmerecimento de credo, orientação sexual, cor, origem e condição financeira, a exemplo da instituição de cotas nos processos seletivos para a Graduação e Pós-Graduações, além da implementação de pré e pós comunitários;

5 - Substituir as aulas expositivas por aulas dialogadas (desde que esta última não perfaça um caminho induzido de raciocínio ou que permita um único e exclusivo raciocínio técnico), isto é, permitindo-se o debate, a construção de ideias e de conceitos pelo diálogo entre os estudantes, com a intermediação do professor. Exemplo mais concreto é da aplicação do método socrático e da sala de aula invertida, como opções que se opõem ao modelo habitual (por tradição, o estudante apenas toma notas e repete fórmulas, após extensa exposição oral do professor em sala de aula; um modelo que prioriza a memorização e sua postura passiva). Ao adotar este exemplo de nova pedagogia, as atividades de aprendizagem consideram as ações anteriores à aula ou ainda fora da aula, transferindo o conhecimento com a participação dos estudantes, fazendo eles interagirem em classe, além de permitir a postura ativa do discente.

6 - Conjuguar o trabalho entre dois ou mais docentes em sala de aula para assuntos mais complexos e interdisciplinares, o que possibilita maior dialética, além da participação ativa do discente e o trabalho em grupo;

7 - Construir programas e ementas para as disciplinas em um concreto formato pedagógico. Quero dizer: com características realmente didáticas, sem a mera estruturação de referências bibliográficas que não possuem conexões umas com as outras ou que fazem pouco sentido. Ao se pensar num programa disciplinar em critérios pedagógico-educativos, aumenta-se a possibilidade da interdisciplinaridade, com textos, artigos e fontes, para além do compêndio por manuais e obras clássicas, cujos exemplos jurídicos formatados em seus conteúdos já se encontram engessados. Ademais, o procedimento quebra a reiteração de formação de estudantes com as mesmas perspectivas padronizadas. É uma forma de romper com a permanência do poder e do saber jurídico que são os mesmos transmitidos geração após geração.

Listadas minhas pequenas contribuições pela pesquisa enfrentada, sigo as linhas finais da minha dissertação ratificando que este não é um trabalho encerrado. Minhas intenções, como pretendente docente do nível superior de ensino em Direito é repassar teoria e prática por mim experimentadas.

Outrossim, reconheço a complexidade desta pesquisa por enfrentar numerosos caminhos, mas um deles não tive a oportunidade de melhor explorar, que são as Clínicas Jurídicas. Pretendo, assim, continuar a pesquisa neste mesmo tema de ensino em Direito e, o modelo alternativo das clínicas seria um novo laboratório e oposto às tradicionais práticas jurídicas dos escritórios modelos. Deste modo, talvez, em um futuro doutorado, eu possa me dedicar na pesquisa deste objeto, que são as Clínicas Jurídicas.

Como anteriormente descrevi, o impacto da teoria crítica e os ensinamentos decoloniais foram tão significativos que, depois de uma reflexão, não posso mais encarar o mundo com os mesmos olhos que eu enxergava antes. Então, farei do ensino em Direito, uma inicial ferramenta de transformação, a começar por mim.

As minhas concepções são, portanto, apenas um exemplo prático de mudança. Espero ter chegado até aqui apresentando meu ponto de vista, mas que ao mesmo tempo, seja a representação de um grupo de estudantes e de pesquisadores iniciantes, pois tratar sobre pesquisa empírica e que ela ainda seja encarada como um instrumento engajado de teor decolonial, por si só, transfere o trabalho para uma pesquisa também marginalizada.

Deste modo, não teço minha pesquisa somente no foco do "eu", mas no enfoque do "nós" pesquisadores minoritários que enaltece e defende os grupos subalternizados. Então não expresso na condição de "outro", porque tratar sobre fontes, pesquisas empíricas, educação jurídica e decolonialidade ainda representa a minoria dos trabalhos acadêmicos nas faculdades de Direito. Neste percurso, pretendi transformações que viessem, então, de baixo para cima, isto é, a partir das minhas experiências e a partir dos sujeitos marginalizados, da coletividade ou dos grupos sociais e, igualmente, de fora para dentro, ou seja, percorrendo outras áreas, como a sociologia, a economia e a filosofia, enfim, outros campos do conhecimento para inserí-los ao Direito.

O pensamento decolonial, por sua vez, não o utilizei para trazer uma solução a todos os males do sistema-mundo capitalista, mas foi uma forma de apontar que existem outros métodos e teorias que encaram a realidade por um outro prisma e, com isso, apresentar modelos pedagógicos concretos, alternativos e criativos para o ensino em Direito, tal como a pedagogia crítica (FREIRE, , 1979 e 1987) e a pedagogia decolonial (WALSH, 2007).

Diante dessa perspectiva, o decolonial não irá suprir o tradicional, mas agregar formatos pedagógicos e de ensino já sedimentados. Por isso, o reequilíbrio das fontes e não a substituição das fontes tradicionais e existentes por outras. O decolonial acumula-se com o sistema tradicional, de modo que Teoria Crítica e Teoria tradicional andem juntas e são coexistentes no mundo. A minha pretensão foi questionar o desequilíbrio e vindicar o reequilíbrio das forças, ou seja, a igualdade formal e material.

Por fim, sei que a educação, por si mesma, não é capaz de alterar a realidade do mundo, mas entendo que ela é o primeiro passo para mudar as pessoas. O saber não é nada sem o agir e por meio do pensamento que constei na epígrafe deste trabalho faço a sua retomada, numa espécie cíclica e em permanente movimentação, pois "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Paulo Freire).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, Greyce Danielle Barbosa. **Descolonizando a Academia:** o fomento à representatividade feminina, negra e periférica pela educação popular - um estudo de caso sobre a experiência do PPGDC/UFF e o Pré-Pós Dr. Luiz Gama / Greyce Danielle Alves Barbosa; Gladstone Leonel Da Silva Junior, orientador; Enzo Bello, coorientador. Niterói, 2019. 237 f.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11, Brasília maio/ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004). Acesso em: 08 ago. 2019.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BELLO, Enzo. A prática da cidadania contemporânea: um estudo empírico sobre a dinâmica dos movimentos sociais urbanos sem-teto na cidade do Rio de Janeiro. In: Idem. **A cidadania na luta política dos movimentos sociais urbanos.** Caxias do Sul: Educs, 2013

BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**. V. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2015.71.05>

BELLO, Enzo; BERCOVICI, Gilberto; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. **O fim das ilusões constitucionais de 1988?** Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 10, nº 3, 2019, p. 1769-1811. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-1769.pdf>. Acesso em 03 mar. 2020.

BELLO, Enzo; FERREIRA, L. **Clínicas de Direitos humanos no Brasil:** um estudo sobre seu processo de implementação e funcionamento na prática e no ensino jurídico. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/viewFile/rechtd.2018.102.07/60746471>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BELLO, Enzo; OLIVEIRA, Mara. O método do materialismo histórico e dialético no cenário atual da pesquisa científica no Brasil. In: BELLO, Enzo; ENGELMANN, Wilson. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em Direito.** Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 32-48. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook\\_metodologia\\_da\\_pesquisa.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook_metodologia_da_pesquisa.pdf).

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

BRAGATO, Fernanda Frizzo; BARRETTO, Vicente de Paulo; SILVEIRA FILHO, Alex Sandro da. A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de Direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. **Revista da Faculdade de**

**Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 1, jan./abr. 2017, p. 33–59. ISSN 2236-7284. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/Direito/article/view/47133>. Acesso em 26 jul. 2019.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Pessoa humana e Direitos humanos na Constituição brasileira de 1988 a partir da perspectiva pós-colonial**. (Tese) doutorado - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo/RS. 2009. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/FernandaBragatoDireito.pdf>. Acesso em 27 jul. 2019.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; SANTOS, André Leonardo Copetti e LUCAS, Douglas Cesar(Orgs.). **Pós-colonialismo, pensamento descolonial e Direitos humanos na América Latina**. Santo Ângelo: FURI, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: Conversas com pós-graduados**. Rio de Janeiro: Ed.PUC-Rio; São Paulo: Loyole, 2002.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**. Ribeirão Preto, v. 3, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115609/116687>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: IescoPensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COMPARATO, Fábio Konder. **Reflexões sobre o Método do Ensino Jurídico** In Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, v. LXXIV, 1979. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274513/mod\\_resource/content/1/Aula%201%20-%20Comparato.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274513/mod_resource/content/1/Aula%201%20-%20Comparato.pdf) Acesso em: 10 abr. 2020.

CRESWELL; John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DANTAS, San Tiago. **Educação jurídica e a crise brasileira: aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito de 1955**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.



DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

ESQUIROL, Jorge L. **Ficções do Direito Latino-Americano**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FALBO, Ricardo Nery. A contribuição da Teoria Crítica para o Direito. In: BELLO, Enzo; ENGELMANN, Wilson. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em Direito**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 15-31. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook\\_metodologia\\_da\\_pesquisa.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook_metodologia_da_pesquisa.pdf). Acesso em: 26 jul. 2019.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FARIA, José Eduardo. **A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação**. In: Nalini, José Renato (coord.). Formação jurídica. São Paulo: Malheiros, 1994

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In: Encontros da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília: Unb, 1979.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire tradução de Kátia de Mello e Silva. revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo. ed. Cortez & Moraes. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. São Paulo: RAE – Revista de Administração de Empresas, 1995.

GOMES, Orlando. **A crise do direito**. São Paulo: Max Limonad, 1955.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

GREENE, J.C. **Mixed methods in social inquiry**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HOKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. Coleção Estado de Sítio. São Paulo. Ed. Boitempo. 2019.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEONEL JÚNIOR, Gladstone. **O novo constitucionalismo latino-americano: um estudo sobre a Bolívia**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **Problemas Atuais do Ensino Jurídico**. Brasília : Obreira, 1981.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, *in* CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) **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.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa., n.9, pp. 61-72, Bogotá, 2008.

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

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 3. ed. – São Paulo: ATLAS, 1996.

MARX, Karl. **Das Kapital: kritik der politischen ökonomie**. Germany: Alfred Kröner Verlag Stuttgart, 1957.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. Cidade: Editora, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

MIGNOLO, Walter. **La Idea de America Latina: La Herida Colonial y La Opción Decolonial**. Traduzido por Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, 2008, p. 287-324.

OLIVEIRA, Anne Nimrichter. **Direito e cidadania através da escola**: O caso da Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento / Anne Nimrichter Oliveira; Gladstone Leonel Da Silva Júnior, orientador; Enzo Bello, coorientador. Niterói, 2019. 190 f. : Il

PAUPÉRIO, Arthur Machado. **Introdução ao estudo de problemas brasileiros**: educação para a cidadania. 2. ed. Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1983.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**. v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Visão crítica da legislação sobre o ensino jurídico**. Revista de Direito constitucional e internacional, São Paulo, v. 11, p. 148-156, 2003.

ROJO, Martin Rodriguez. **Hacia una didáctica crítica**. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Revista Contexto Internacional, nº 1, Vol. 23, Rio de Janeiro, janeiro/junho 2001. pp 7-34. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_Direitos\\_humanos\\_ContextoInternacional01.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_Direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF). Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

VAL, Eduardo Manuel. **Reflexões sobre a prática e o discurso docente no ensino jurídico no Brasil e na Argentina (1985-2000) em particular na disciplina de Direitos humanos**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp076896.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª edição. São Paulo : Perspectiva, 2004.

VERONESE, Alexandre. Considerações sobre o problema da pesquisa empírica e sua baixa integração na área de Direito: a tentativa de uma perspectiva brasileira a partir da avaliação dos cursos de Pós-Graduações do Rio de Janeiro. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de Mato Grosso do Sul**, v. 14, p. 197-237, 2013.

WALSH, Catherine.(Re) pensamento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latino-americanas**. Quito: Ed. Abya-Yala, 2005. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com/2010/11/repensamiento-critico-y-decolonialidad.html>. Acesso em: 26 jul. 2019.

WALSH, Catherine.Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>. Acesso em 26 jul. 2019.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. Colectivo Zapateándole al mal gobierno. Primera edición: Querétaro, 2014. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Publicaciones%20en%20espa%C3%B1ol>. Acesso em 24 out. 2019.

WALSH, Catherine.Pedagogías decoloniales.In:Tatiana Gutiérrez Alarcón y otros. **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos "otros"**. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED). 2017. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Publicaciones%20en%20espa%C3%B1ol>. Acesso em 12 set. 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: editorial Abya-Yala. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Publicaciones%20en%20espa%C3%B1ol>. Acesso em 12 set. 2019.

WOLKMER, Antonio Carlos.**História do direito do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Frensc, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Sociedade liberal e a tradição do bacharelismo jurídico**. In: Borges Filho, Nilson (Org.) Direito, estado, política e sociedade em transformação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

ZABALZA, Miguel A. Formação do docente universitário. In: **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. São Paulo: Artmed, 2003. Capítulo 3. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4085014/mod\\_resource/content/1/Zabalza%2CM\\_O%20ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4085014/mod_resource/content/1/Zabalza%2CM_O%20ensino%20Universit%C3%A1rio.pdf) Acesso em 27 jul. 2019.

## ENTREVISTAS

BERCOVICI, Gilberto. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 48'24". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 44,7 MB. 30 abr. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E.

LIMA, Martonio M. B. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 26'15". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 24,2 MB. 14 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E.

ROESLER, Cláudia Rosane. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. 01 mídia em áudio. Duração: 13'52". Formato do arquivo em MPEG-4 (.m4a). tamanho 1,76 MB. 06 jun. 2019. transcrição na íntegra encontra-se no Apêndice E.

SANTOS, Gustavo Ferreira. Entrevista concedida para fins de dissertação. Entrevistador: Anderson Nascimento. Respostas encaminhadas por email em 03 jun. 2019. Íntegra encontra-se no Apêndice E.

## INSTITUCIONAIS

BRASIL. Congresso Nacional. Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação do Ensino Médio). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação do Ensino Médio)**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Decreto Nº 7.247, de 19 de Abril de 1879**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao sistema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Lei de 11 de Agosto de 1827**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965. Dispõe sobre as novas denominações das Universidades Federais das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói. **Lei nº 4.831, de 5 de Novembro de 1965**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4831-5-novembro-1965-368485-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 2.721, de 30 de janeiro de 1956. Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Eletrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte em Natal; e dá outras providências. **Lei nº 2.721, de 30 de Janeiro de 1956**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L2721.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2721.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Lei nº 3.848, de 18 de Dezembro de 1960**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3848-18-dezembro-1960-354411-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002. Institui a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10473.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10473.htm). Acesso em 06 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm). Acesso em 3 mar. 2020. **Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm). Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. 2019a. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação. Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Plataforma Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institucional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. 2019b. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. 2019c. Ministério da Educação. **Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. 2019d. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. 2019e. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC descredencia Universidade Gama Filho e Centro Universitário da Cidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/20134-mec-descredencia-universidade-gama-filho-e-centro-universitario-da-cidade>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Definição dos cursos de Pós-Graduações: parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 2-12-65**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Presidenta Dilma inaugura 41 campi e nove obras de institutos federais.** Disponível em: <http://ifbaiano.edu.br/portal/blog/2016/05/09/presidenta-dilma-inaugura-41-campi-e-nove-obras-de-institutos-federais/>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na Pós-Graduações.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se: perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Polícia Federal. **Operação Lava-Jato – Números.** Disponível em: <http://www.pf.gov.br/imprensa/lava-jato/numeros-da-operacao-lava-jato>. Acesso em 05 mar. 2020.

BRASIL. Plataforma Sucupira. **Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Católica de Petrópolis:** Dados básicos do Programa. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionId=20LJavAfp-TVAR8rcvSRaVX5.sucupira-215?popup=true&cd\\_programa=31019013002P3](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionId=20LJavAfp-TVAR8rcvSRaVX5.sucupira-215?popup=true&cd_programa=31019013002P3). Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Plataforma Sucupira. **Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Veiga de Almeida:** Dados básicos do Programa. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionId=D1752DvdOFLgHOLAjqUSHxZV.sucupira-218?popup=true&cd\\_programa=31030017006P5](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionId=D1752DvdOFLgHOLAjqUSHxZV.sucupira-218?popup=true&cd_programa=31030017006P5). Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Plataforma Sucupira. **Mestrado em Direito da Regulação.** Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd\\_programa=31011012015P7](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=31011012015P7). Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016: PEC do Teto dos gastos públicos. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir novo regime fiscal, e dá outras providências. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55 de 2016:** PEC do Teto dos gastos públicos. Brasília, DF. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto- lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Lei nº**



**13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639>. Acesso em 04 mar. 2020.

CAPES. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1988.** Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em 03 mar. 2020.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras.** Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em 04 mar. 2020.

ESTÁCIO. **Mestrado e Doutorado:** Direito. Disponível em: <https://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/Direito/>. Acesso em 03 mar. 2020.

FGV CPDOC. **A Era Vargas:** dos anos 20 a 1945. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/PUC>. Acesso em 03 mar. 2020.

FGV DIREITO RIO. **Mestrado.** Disponível em: <https://Direitorio.fgv.br/mestrado>. Acesso em 03 mar. 2020.

FGV DIREITO RIO. **FGV Direito Rio inicia processo seletivo para o primeiro doutorado de Regulação do Brasil.** Disponível em: <https://Direitorio.fgv.br/noticia/fgv-Direito-rio-inicia-processo-seletivo-para-o-primeiro-doutorado-de-regulacao-do-brasil>. Acesso em 03 mar. 2020.

FUNDAÇÃO CAPES. **Avaliação:** Direito. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4663-Direito>. Acesso em 06 mar. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC/Rio). Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduações stricto sensu em Direito/PPGD. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progjur.html>. Acesso em: 25 jul. 2019.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL - UFF. **Linhas de Pesquisa.** Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 03 mar. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL – UFF. **Comunicado referente a bolsas CAPES DS.** Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/comunicado-referente-a-bolsas-capes-ds/>. Acesso em 03 mar. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES EM DIREITO CONSTITUCIONAL - UFF. Revista Culturas Jurídicas. **A Revista.** Disponível em: <http://www.culturasjuridicas.uff.br/index.php/rcj/pages/view/a-revista>. Acesso em 03 mar. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **História do Direito da UERJ**. Disponível em: <http://www.ppgduerj.com/historia.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES *STRICTO SENSU* DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Revistas**. Disponível em: <http://www.ppgduerj.com/noticias.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

PUC RIO. **Programa de Pós-Graduações em Direito**. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progjur.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNICAMP. **MEC-USAID**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm). Acesso em 03 mar.

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES. **Mestrado em Direito**. Disponível em: <https://www.candidomendes.edu.br/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-Direito/>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS. **Mestrado em Direito**. Disponível em: <http://pos.ucp.br/index.php/aprese-mest-Direito>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduações *stricto sensu* em Direito/PPGD. Disponível em: <http://www.ppgduerj.com/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade Nacional de Direito. Programa de Pós-Graduações em Direito. **Histórico**. Disponível em: <http://ppgd.Direito.ufrj.br/index.php/pt-br/curso/historico-new>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Teoria Jurídica Contemporânea**: periódico do Programa de Pós-Graduações em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduações *stricto sensu* em Direito/PPGD. Disponível em: <http://ppgd.Direito.ufrj.br/index.php/pt-br/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade Nacional de Direito. Programa de Pós-Graduações em Direito. **Histórico**. Disponível em: <http://ppgd.Direito.ufrj.br/index.php/pt-br/curso/historico-new>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduações *stricto sensu* em Direito Constitucional/PPGDC. Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/apresentacao/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. **Sobre a instituição**. Disponível em: <https://www.uva.br/content/sobre-instituicao>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIRIO. **PPGD-UNIRIO:** Programa de Pós-Graduações em Direito. Disponível em <http://www.unirio.br/ppgd/front-page>. Acesso em 03 mar. 2020.

UNIRIO. **PPGD-UNIRIO:** Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPP. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgd/nucleo-de-estudos-em-politicas-publicas-nepp-1>. Acesso em 03 mar. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

## **PÁGINAS VIRTUAIS, BLOGS, NOTÍCIAS E SITES**

CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em 06 mar. 2020.

CLARIVATE ANALYTICS. **About us.** Disponível em: <https://clarivate.com/about-us/>. Acesso em 06 mar. 2020.

CUNHA, Joana. **Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica:** Com 40 mil escolas e R\$60 bi em mensalidades, mercado é pulverizado, o que estimula aquisições. Folha de São Paulo, Mercado, São Paulo, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em 06 mar. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar.** Disponível em: <https://www.programa-escolasempartido.org/>. Acesso em 05. mar. 2020.

GIESELER, Maurício. **Brasil atinge a marca de 1670 faculdades de Direito.** Blog Exame de Ordem. [S.I] 2019. Disponível em: <https://blogexamedeordem.com.br/brasil-atinge-a-marca-de-1670-faculdades-de-Direito>. Acesso em: 24 jan. 2020.

GRANT, Bob. **Web of Science Sold for More Than \$3 Billion:** Thomson Reuters has transferred the science-citation database, along with the rest of its intellectual property and science division, to private-equity firms. The Scientist, The Nutshell, 15 jul. 2016. Disponível em: <https://www.the-scientist.com/the-nutshell/web-of-science-sold-for-more-than-3-billion33184>. Acesso em 06 mar. 2020.

GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos.** [S.I] 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-Direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/> Acesso em: 24 jan. 2020.

IBOPE. Inteligência. **Popularidade de Bolsonaro mantém-se praticamente estável.** Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/popularidade-de-bolsonaro-mantem-se-praticamente-estavel/>. Acesso em 06 mar. 2020.

MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. **Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos:** entre 2003 e 2012, número cresceu de 3,8 milhões para 7 milhões. Inep divulgou na quarta dados do Censo da Educação Superior de 2012. G1, Educação. São

Paulo, SP. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>. Acesso em 03 mar. 2020.

PINHO, Angela. **Vagas em Direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos.** Portal UOL, Folha de São Paulo, São Paulo, SP. 21 de abr. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-Direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2020.

RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. **Os juristas que não traíram a história.** Revista Consultor Jurídico- CONJUR, São Paulo, 01 de ago. 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2012-ago-01/direito-comparado-juristas-alemaes-nao-trairam-historia> . Acesso em 07 abr. 2020.

THOMSON REUTERS. **Company history:** Historical highlights from across Thomson Reuters. Disponível em: <https://www.thomsonreuters.com/en/about-us/company-history.html>. Acesso em 06 mar. 2020.

TOLEDO, Luiz Fernando; PALHARES, Isabela; STRAZZER, Filipe. **Com fim do Ciência sem Fronteiras, intercâmbio em Graduação cai até 99%:** encerramento do programa federal em julho de 2016 fez despencar o número de alunos enviados por universidades públicas para estudar no exterior. Estadão, .Edu, São Paulo SP, 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-intercambio-em-graduacao-cai-ate-99,70002090320>. Acesso em 04 mar. 2020.