

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

**Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2019

Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)

Direitos Humanos e Diversidade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D598 Direitos humanos e diversidade [recurso eletrônico] / Organizadora
Melissa Andréa Smaniotto. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2019. – (Direitos Humanos e Diversidade; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-182-4

DOI 10.22533/at.ed.824191303

1. Antropologia. 2. Direitos humanos. 3. Minorias. I. Smaniotto,
Melissa Andréa. II. Série.

CDD 323

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Direitos humanos e diversidade”, em seu volume 1 traz à tona discussões relevantes na sociedade contemporânea a partir de uma perspectiva interdisciplinar e multifacetada, o que propicia um olhar ímpar a partir da visão de mundo de autores, revelando uma preocupação em contribuir para a temática tendo como ponto de partida o viés educacional e cultural.

Neste sentido, se evidencia a imprescindibilidade de provocação dos protagonistas da construção do conhecimento, quais sejam, educadores e alunos, para que - na realidade que estão inseridos - disseminem reflexões e despertem nos mais diversos espaços sociais, atitudes comprometidas com a efetivação dos direitos humanos.

Além das escolas e universidades, a comunidade científica à luz da antropologia aprofunda o debate dos direitos humanos voltando-se para questões referentes à sexualidade, família, gênero, raça, idade, religião e liberdade de expressão e seus desdobramentos voltados na busca incessante de respeito à diferença, aceitação, pertencimento e sobretudo, de inclusão social.

Este volume 1, composto de 25 capítulos, tem como propósito difundir e aprofundar a percepção de que os direitos humanos estão implícitos e, muitas vezes, desrespeitados, na multiplicidade de situações que permeiam o dia-a-dia, objetivando-se dar visibilidade e amadurecer possíveis caminhos que se aproximem da efetivação de tais direitos, com olhos voltados à dignidade da pessoa humana.

Melissa Andréa Smaniotto

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AFINAL, QUAL É O PAPEL DO SOCIOEDUCADOR COMO AGENTE DE DIREITOS HUMANOS?	
<i>Clawdemy Feitosa e Silva</i> <i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913031	
CAPÍTULO 2	14
ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO	
<i>Tiago Tristão Artero</i> <i>Giane Aparecida Moura da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913032	
CAPÍTULO 3	26
DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Andréa Souza de Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913033	
CAPÍTULO 4	35
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DESDE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
<i>Messias da Silva Moreira</i> <i>Thaís Janaína Wenczenovicz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913034	
CAPÍTULO 5	49
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURALIDADE	
<i>Soraya Cunha Couto Vital</i> <i>Sônia da Cunha Urt</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913035	
CAPÍTULO 6	63
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL IRENE ORTEGA, MIRASSOL D'OESTE – MT	
<i>Cláudia Lúcia Pinto</i> <i>Ieda Maria Brighenti</i> <i>Valcir Rogerio Pinto</i> <i>Elaine Maria Loureiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913036	
CAPÍTULO 7	75
GESTOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR MULTIPLICADOR, DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Carlos Fernando do Nascimento</i> <i>Cleonildo Mota Gomes Júnior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913037	

CAPÍTULO 8	90
O CINEMA ALÉM DO INGRESSO PAGO: A PRODUÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	
<i>Letícia Brambilla de Ávila</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913038	
CAPÍTULO 9	106
O CONTEÚDO DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIREITO A SER CONQUISTADO	
<i>Luiz Frederico Pinto</i>	
<i>Tiago Tristão Artero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913039	
CAPÍTULO 10	111
O PRONATEC E O DIREITO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS	
<i>Arão Davi Oliveira</i>	
<i>Valdivina Alves Ferreira</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130310	
CAPÍTULO 11	128
UMA AÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL	
<i>Victor Ferri Mauro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130311	
CAPÍTULO 12	141
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTERFACE COM OS DIREITOS CULTURAIS E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL CIDADINO	
<i>Tatiane Vieira de Aguiar Barreto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130312	
CAPÍTULO 13	157
A IMAGEM DO NEGRO NA PUBLICIDADE: COMPARATIVO BRASIL E SUÉCIA	
<i>André Isídio Martins</i>	
<i>Jaci de Fátima Souza Candiotto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130313	
CAPÍTULO 14	171
A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O DISCURSO DE ÓDIO: O ETNOCENTRISMO RELIGIOSO LEGITIMANDO ABUSOS	
<i>Francisco das Chagas Vieira dos Santos</i>	
<i>Clara Jane Costa Adad</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130314	

CAPÍTULO 15 184

A REPRESENTAÇÃO E O LUGAR DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lídia Maria Nazaré Alves
Aparecida Gomes Oliveira
Murilo Américo da Silva
Fabírcia Santos Miguel

DOI 10.22533/at.ed.82419130315

CAPÍTULO 16 194

ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: PRECONCEITO X A PRÁTICA INCLUSIVA

Fabianne da Silva de Sousa
Maira Nunes Farias Portugal

DOI 10.22533/at.ed.82419130316

CAPÍTULO 17 206

AS BORDADEIRAS DA COMUNIDADE ESPÍRITA DISCÍPULO DE JESUS COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO LOCAL - BAIRRO NOVA LIMA – CAMPO GRANDE – MS

Mariel Guerreiro da Fonseca Martins
Dolores Ribeiro Coutinho
Maria Augusta de Castilho

DOI 10.22533/at.ed.82419130317

CAPÍTULO 18 216

BANCADA PARLAMENTAR EVANGÉLICA: UMA MORAL RELIGIOSA QUE LIMITA A APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Larissa Maria de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.82419130318

CAPÍTULO 19 228

CULTURA SURDA E LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM EXERCÍCIO DE DIREITO AO ESTUDANTE SURDO

Michele Vieira de Oliveira
João Paulo Romero Miranda
Rosana de Fátima Janes Constâncio
Adriano de Oliveira Gianotto
Andréa Duarte de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.82419130319

CAPÍTULO 20 237

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: POR METODOLOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Roberta Laena Costa Jucá
Vanessa Oliveira Batista Berner

DOI 10.22533/at.ed.82419130320

CAPÍTULO 21	258
DIREITO DOS IDOSOS EM UMA UNIDADE DE CUIDADOS CONTINUADOS INTEGRADOS	
<i>Ane Milena Macêdo de Castro</i>	
<i>Josyenne Assis Rodrigues</i>	
<i>Gleice Kelli Santana de Andrade</i>	
<i>Anna Alice Vidal Bravahlieri</i>	
<i>Danielle Mayara Rodrigues Palhão de Rezende</i>	
<i>Lariane Marques Pereira</i>	
<i>Francielly Anjolin Lescano</i>	
<i>Tuany de Oliveira Pereira</i>	
<i>Alexandra Bazana da Silva Costa</i>	
<i>Edivania Anacleto Pinheiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130321	
CAPÍTULO 22	263
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: SOBRE CONSERVADORISMOS, FUNDAMENTALISMOS E PÂNICOS MORAIS	
<i>Cristiano Figueiredo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130322	
CAPÍTULO 23	279
O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	
<i>Aparecida França</i>	
<i>Katlein França</i>	
<i>Reginaldo França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130323	
CAPÍTULO 24	294
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Sandra Maria Rebello de Lima Francellino</i>	
<i>Luciane Pinho de Almeida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130324	
CAPÍTULO 25	305
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA IGUALDADE NA DIFERENÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE JOVENS DE DIFERENTES REALIDADES	
<i>Alaine Elias Amaral</i>	
<i>Lorene Almeida Tiburtino-Silva</i>	
<i>Josemar de Campos Maciel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130325	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	314

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: POR METODOLOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Roberta Laena Costa Jucá
(PPGD/UFRJ)

Vanessa Oliveira Batista Berner
(UFRJ)

1 | PARA COMEÇO DE CONVERSA: DESCOLONIZAR PARA QUÊ?

Apesar de já contarmos com vastos estudos descoloniais na América Latina, a prática universitária brasileira - ensino, pesquisa e extensão - permanece utilizando metodologias e epistemologias patriarcais e coloniais. Os estudos de gênero, classe e relações étnico-raciais ainda não foram consolidados de forma transversal e permanente nas discussões acadêmicas e a metodologia ainda permanece nos modelos tradicionais.

No caso do ensino jurídico, o debate de gênero se dá, em regra, entre mulheres feministas e em grupos de pesquisa ou disciplinas específicas – frequentados, em sua maioria, por mulheres -, praticamente inexistindo no demais ramos do direito. Do mesmo modo, a pesquisa científica jurídica ainda não se voltou devidamente para realidade brasileira. Continuamos realizando investigações teóricas e conceituais, debruçadas sobre teorias

americanas e europeias - e predominantemente masculinas -, que pouco dialogam com os problemas concretos do nosso mundo. Faltam pesquisas realizadas desde o olhar do subalternizado, que utilizem metodologias feministas e descoloniais, como a pesquisa-ação. Falta a pesquisa ativista, próxima dos movimentos sociais, que, a partir de uma visão crítica, proponha-se à transformação da realidade e deixe de ter como foco o desempenho acadêmico do pesquisador e da pesquisadora.

Há problemas também na prática extensionista, as quais, por vezes, se resume a disciplinas de extensão e, quando ultrapassa os muros da universidade, nem sempre problematiza as relações de colonialidade. Sem contato com o mundo real, os/as discentes se formam em Direito alheios das injustiças, desigualdades e opressões em que vivem milhares de pessoas subalternizadas pela linha abissal do capitalismo neoliberal. Para além disso, ainda são poucas as atividades de extensão que priorizam a formação política e a educação popular nos moldes freirianos, de modo a estimular e apoiar movimentos de efetiva emancipação e libertação. Em regra, são ações organizadas pelos próprios alunos e alunas, seja por meio dos centros acadêmicos,

seja por meio do coletivos de assessoria jurídica popular.

Em razão desse cenário é que, hoje, formamos juristas tão alheios às questões sociais e presenciamos atuações abusivas por parte de técnicos que conhecem o que está legislado, mas que sabem muito pouco - ou quase nada - sobre as razões históricas das desigualdades brasileiras. De fato, “a maneira como se ensina o Direito [...] tem uma razoável parcela de responsabilidade sobre os impasses que vive a democracia brasileira hoje, sendo tudo isto interligado com o desenvolvimento do pensamento político e das instituições nacionais.” (BERNER, 2017, p. 93)

É diante dessa problemática que nos propomos a pensar uma universidade livre das amarras da colonialidade do saber. Mesmo reconhecendo que o olhar descolonial propõe um desprendimento das categorias ocidentais e que não podemos pensar na descolonialidade apenas pelo viés universitário, acreditamos que refletir sobre a metodologia do ensino é um passo importante. Assim, partimos dos aportes do pensamento descolonial para sugerir propostas de descolonização da universidade, a partir de novas metodologias que enfrentem as colonialidades e trabalhem interseccionando raça, gênero e classe de forma crítica e relacionada à realidade do Brasil, de modo que seja possível um ensino jurídico que participe da luta social “desde dentro” pela causa negra, antirracista, camponesa, indígena, lesbiana, periférica etc.

Inicialmente, faremos um breve apanhado acerca do pensamento descolonial, a fim de compreendermos como as colonialidades do poder e do saber moldam as relações e as instituições da modernidade capitalista. Abordaremos também a colonialidade de gênero, que subalterniza, especialmente, mulheres negras e periféricas e invisibiliza nosso conhecimento e nossas práticas. Em seguida, identificaremos a colonialidade do ensino jurídico brasileiro atual, pontuando práticas colonizadas no ensino, na pesquisa e na extensão, a partir de uma panorama das universidades brasileiras e da experiência da Faculdade Nacional de Direito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por fim, apresentaremos algumas metodologias descoloniais e feministas, com o intuito de mostrar opções que nos libertem das amarras coloniais, possibilitem um ensino jurídico crítico e mais próximo dos problemas sociais que o Brasil enfrenta na atualidade. A ideia é propor novas formas de ser, agir e estar na universidade, para descolonizá-la.

2 | COLONIALIDADE NOSSA DE CADA DIA

Nos anos 60 e 70, as teorias pós-coloniais anglo-saxônicas enfrentaram o paradigma europeu norteador das relações globais do sistema-mundo, a partir de questionamentos sobre o colonialismo e seus efeitos, notadamente em países africanos e asiáticos que se tornaram independentes após a Segunda Guerra, evidenciando os processos de marginalização e exclusão desses povos e culturas. Autores e autoras como Frantz Fanon, Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak e Chandra Mohanty

foram fundamentais para o desenvolvimento de uma concepção contra-hegemônica preocupada com os efeitos devastadores da dominação colonial europeia, que, legitimada pelo discurso universal dos direitos humanos, polarizou o mundo a partir da diferenciação centro-periferia e estabeleceu padrões globais de discriminação.

Nessa mesma linha, nos anos 80, irromperam movimentos feministas indígenas e afrodescendentes na América Latina problematizando suas opressões de raça, etnia, classe e sexo/gênero e questionando o discurso hegemônico ocidental. Nesse mesmo período, o movimento negro emergiu no Brasil, expandindo-se nos anos 90 por outros países latino-americanos. Paralelamente, o movimento feminista autônomo questionava a agenda internacional para mulheres, proposta por organismos internacionais, como a ONU, defendendo a necessidade de uma agenda própria, não institucional. Todos esses movimentos, com suas diversas peculiaridades e reivindicações, foram se articulando de algum modo e dando voz a essas demandas. Em 1985, o Brasil sediou o III Encontro Feminista da América Latina e do Caribe e vários outros eventos foram realizados nos anos 90 (Chile, El Salvador, Colômbia, México etc.) com essa mesma perspectiva crítica aos padrões hegemônicos. (ESPINOSA MIÑOSO, 2014)

Aprofundando essa crítica ao eurocentrismo, no final dos anos 90, diversos autores e autoras se propuseram a problematizar as consequências da colonização e de sua permanência na atualidade no contexto latino-americano. A formação do Grupo Modernidade/Colonialidade, deu origem ao chamado pensamento descolonial, a partir das reflexões de Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Fernando Coronil, aos que se somaram posteriormente Catherine Walsh, Zulma Palermo, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Maldonado-Torres, entre outros.

Realizando uma análise crítica desses pensadores, várias feministas abordaram as relações de subalternidade a partir da perspectiva de gênero, raça, etnia e outros marcadores de opressão, inclusive denunciando o silenciamento de mulheres indígenas e negras que, muito antes do grupo modernidade/colonialidade, já problematizavam as opressões de gênero, raça e classe (CURIEL, 2007). Autoras como Maria Lugones, Donna Haraway, Angela Davis, Ochy Curiel, Chela Sandoval, Silvia Rivera Cusicanqui, Glória Anzaldúa, Cherie Moraga, Lélia Gonzales e Sueli Carneiro são algumas das mulheres que enfrentaram – ou ainda enfrentam – tais questões.

Ainda que concordando com essa crítica, usaremos aqui o termo descolonialidade em um sentido ampliado, sem que signifique necessariamente a visão do grupo modernidade/colonialidade, porque o termo tem um significante que expressa nossa proposta descolonizadora de rompimento com práticas coloniais. Além disso, acreditamos que alguns conceitos e narrativas utilizados pelo grupo servem à nossa própria narrativa.

O que nos importa destacar neste momento é o enfrentamento dos padrões de dominação dos conquistadores europeus, que denunciou a intrínseca relação entre a colonização da América, o capitalismo e a modernidade, e os efeitos dessa

imbricação na constituição do mundo não-europeu, o *outro* mundo, incivilizado e, por isso, subalternizado. Ao contrario do que e difundido pelo pensamento hegemônico, as sequelas da colonização permanecem regendo as relaçoes da atualidade, porque a dominação e a exploração dos colonizados foram constitutivas da modernidade capitalista.

A globalização em curso e, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder e a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensoes mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p.107)

A consequência desse processo foi a subalternização – e a decorrente invisibilização de sua história - de povos e culturas do Sul Global, classificados em razão do trabalho, do gênero e, principalmente, em razão da raça e da tnia. Essa classificação social que hierarquizou os povos foi legitimada pelo padrão de poder eurocentrado a que Anibal Quijano (2005) denominou de colonialidade do poder. Ou seja, a modernidade capitalista se constituiu dessa dominação que classifica e hierarquiza a população em superiores e inferiores, privilegiando o homem/branco/europeu/proprietário/heterossexual/cristão, naturalizado e universalizado e, por isso mesmo, incontestado durante muito tempo, inclusive pelos do lado de l da linha abissal, já que educados e formados a partir da lente hegemônica ocidental.

A colonialidade e um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, mbitos e dimensoes, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2007, p. 93, tradução nossa)

Desse padrão de poder da modernidade capitalista decorrem a colonialidade do saber (diferenç epistmica colonial), que privilegia o conhecimento em detrimento de outras formas cognitivas e estabelece uma hierarquia epistmica do saber europeu, e a colonialidade do ser (diferenç ontológica colonial), que retira a humanidade do sujeito racializado e sem conhecimento – *não penso, logo não sou* – e o invisibiliza. A colonialidade produz não-seres, os *condenados da terra*; inventa o *outro*, que não é considerado humano: “A ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia da ausência do ser em sujeitos racializados”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145, tradução nossa)

A colonialidade do saber, que está mais diretamente relacionada ao ensino universitário, está dada no privilégio do pensamento. O conhecimento - neutro, objetivo, metódico e explicativo da prática - é tido como o único capaz de explicar a realidade e outros saberes são desqualificados e desvalorizados. Assim, é o saber científico de

base eurocêntrica que explica o mundo, impõe-se como superior e coloniza *outros* saberes não europeus. A consequência dessa imposição é o silenciamento e a invisibilização de todo o conhecimento tido por periférico, seja por ser produzido fora do centro, seja por não ser científico.

Essa colonialidade implica, portanto, na hierarquização do conhecimento: todo saber que não se encaixe no padrão moderno é considerado arcaico, primitivo e inferior. Essa classificação foi naturalizada e serviu de base a todos os processos civilizatórios da modernidade, que ocultaram e violaram todos as expressões e formas de saber dos povos e culturas considerados “tradicionais” submetidos à violência colonial. Todos e todas nós fomos formados e formadas a partir desse paradigma moderno europeu, considerado “normal” e universal. Ou seja, a experiência europeia moldou o paradigma da modernidade liberal capitalista em que vivemos e continua a influenciar – já não sem questionamentos – nosso modo de compreensão do mundo.

Edgardo Lander (2005), ao expor sobre a constituição histórica das ciências sociais na Europa, destaca dois elementos que constituem a colonialidade do saber: a suposição de um processo histórico universal que vai das culturas primitivas à sociedade moderna, a ser necessariamente atingido por todos os povos, e a elevação do conhecimento produzido na sociedade liberal moderna à categoria de único padrão universal de conhecimento válido. E conclui:

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. (LANDER, 2005, p. 13)

Isso significa que as sociedades colonizadas e subalternizadas foram todas violentadas pela epistemologia eurocêntrica. Fomos impedidos de compreender o mundo desde dentro, pela nossa própria lente, a partir da nossa história e da nossa experiência particular, porque a epistemologia oficial e universal da modernidade nos foi imposta. Significa, também, que conhecemos a história dos povos pelo olhar europeu, que nos guiamos pelas ciências e pelas categorias inventadas na Europa e que, até hoje, nos formamos academicamente estudando teorias, conceitos e autores – em sua grande maioria homens – europeus. Significa, por fim, que nossa sociedade valoriza teses acadêmicas em detrimento do saber tradicional de mulheres marcadas como indígenas, por exemplo, ou que inferioriza a cultura campesina e dos mestres da chuva do sertão do Ceará, porque apenas o que é testado e provado pela ciência tem valor.

Até este ponto, entendemos que o pensamento descolonial do grupo modernidade/colonialidade traz relevantes contribuições para a compreensão da constituição da América e da modernidade capitalista. O equívoco está na abordagem sobre a questão

de gênero, que reproduz padrões patriarcais e coloniais. Maria Lugones (2010), em sua análise sobre o *Sistema Colonial Moderno de Gênero*, critica a concepção de Quijano sobre gênero - como acesso sexual às mulheres - além de apontar que a categoria gênero, da forma utilizada pelo autor, não se aplica à mulher colonizada, considerada um não-ser, por ter sido inventada para refletir as relações de opressão entre o homem branco burguês heterossexual europeu e a mulher branca burguesa heterossexual europeia. “O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo [...] aceita o entendimento [que oculta] as maneiras pelas quais as mulheres colonizadas, não-brancas, foram subordinadas e desprovidas de poder” (LUGONES, 2014, pp. 58-59, tradução nossa). Por essa razão, propõe uma contestação ao feminismo hegemônico universal e a construção de uma proposta descolonial que articule os processos de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo.

Mesmo não havendo uniformidade e homogeneidade no feminismo descolonial, podemos afirmar que essa proposta busca uma compreensão da relação entre a colonialidade e as categorias gênero, sexo, raça e classe, considerando as múltiplas fragmentações e realidades das mulheres em seus diferentes contextos. Importa em uma luta desde dentro pela causa negra, antirracista, camponesa, indígena, lesbiana e periférica, a partir da perspectiva de que não existe “a mulher”, mas várias mulheres em distintas situação de opressão, que “o gênero não é o único fator de opressão. Existe a raça, a classe social, a orientação religiosa; existem coisas relacionadas com a idade e com as distintas gerações [...]” (ANZALDÚA, 2016, p. 275, tradução nossa). Implica em desmontar posições identitárias rígidas que impõem uma lógica binária e desconsideram as múltiplas possibilidades de existência, mas sem desconsiderar que as identidades também são estratégias políticas de oposição às opressões. Significa desconstruir o mito da neutralidade científica, reprodutor do sexismo e do racismo, para considerar que o *conhecimento é situado* (HARAWAY, 2009), inseparável do contexto social e cultural no qual é produzido.

A proposta feminista descolonial é de crítica à mulher universal e de aposta na interseccionalidade de várias categorias, sem que haja hierarquia entre elas. É de luta política coletiva para que os opressores - seja o homem, seja a mulher branca, seja o/a heterossexual, seja o/a burguês/a - reconheçam seus privilégios e se disponham a deles abrir mão. É de questionamento à centralidade do pensamento racional cartesiano predominantemente masculino e de reconhecimento e valorização das mais diversas formas de saber das mulheres.

Com efeito, a colonialidade de gênero também se mostra presente na produção e na disseminação do conhecimento, seja quando nos deparamos com o silenciamento histórico do saber produzido pelas mulheres, seja quando continuamos, na maior parte do tempo, baseando nossa formação acadêmica em autores homens.

A questão que nos toca diretamente para o tema aqui proposto está na reprodução irrefletida dessas colonialidades no âmbito universitário brasileiro, especialmente no

universo jurídico, até mesmo pelos mais críticos pesquisadores e pesquisadoras. Reproduzimos todo tipo de colonialidade nas salas de aula e em todos os espaços acadêmicos, mas não nos damos conta disso. A colonialidade do saber, atravessada pela colonialidade de gênero, vem nos impondo anos e anos de formação acadêmica deficiente. Não desenvolvemos uma epistemologia própria, não contamos nossa história pela nossa própria lente – e quando tentamos, ainda silenciemos as mulheres -, não conhecemos tampouco valorizamos saberes marcados como periféricos – culturas locais, “tradicionais” – e, sobretudo, estudamos muito pouco as mulheres, especialmente as mulheres negras.

Quando teorizamos e ensinamos com respaldo exclusivamente, ou em sua maior parte, em pensadores – homens - europeus e norte-americanos, estamos sendo coloniais. Quando importamos teorias de outros países para tentar solucionar problemas da nossa realidade, estamos sendo coloniais. Quando impomos o método cartesiano e a superioridade da ciência aos nossos alunos e alunas, estamos sendo coloniais. Quando desprezamos outras formas de criatividade, como a arte, estamos sendo coloniais. Quando estudamos mais os autores homens e desprezamos as autoras mulheres, estamos sendo coloniais.

Em resumo, as universidades brasileiras estão marcadas pela colonialidade e nosso saber continua colonizado e preso aos padrões modernos europeus. Se quisermos uma educação para a liberdade, precisamos descolonizá-la, desconstruindo esse paradigma eurocêntrico que nos impede de olhar e compreender o mundo a partir de nossos próprios marcos.

É por tudo isso que o pensamento descolonial propõe, então, uma desobediência epistêmica a esse paradigma epistemológico eurocêntrico e racional constitutivo da modernidade, de modo que possamos compreender a realidade desde a perspectiva dos subalternizados e subalternizadas, pensando a partir do nosso contexto. No cenário latino-americano - tão marcado pela desigualdade social – essa inversão das lentes de análise é fundamental para que possamos realmente compreender olhares e vozes que foram silenciados pelo saber “oficial”. Mas, longe de pensarmos em uma inversão absolutista e fundamentalista – “não é suficiente ficar no lado oposto, gritando perguntas, questionando convenções brancas, patriarcais. Uma postura antagônica obriga a pessoa a um duelo entre opressor e oprimido [...], ambos reduzidos a um denominador comum de violência” (ANZALDÚA, 2016, p. 135, tradução nossa) -, apostamos em um “pensamento fronteiro” que possa superar a modernidade eurocentrada a partir da redefinição de conceitos como humanidade, cidadania, democracia e direitos humanos, desde a visão dos subalternizados.

Descolonizar então supõe entender a complexidade das relações e subordinações que se exercem sobre aqueles/as considerados ‘outros. O Feminismo Negro, o feminismo chicano e o feminismo afro e indígena na América Latina são propostas que complexificam o quadro de poder nas sociedades pós-coloniais, articulando categorias como a raça, a classe, o sexo e a sexualidade a partir das práticas

políticas de onde surgem interessantes teorias não só no feminismo mas nas ciências sociais em seu conjunto. São propostas que tem feito frente à colonialidade do poder e do saber e temos que reconhecê-las para alcançá-las. (CURIEL, 2007, p. 100, tradução nossa)

3 | A COLONIALIDADE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: “NÃO É FÁCIL DAR NOME À NOSSA DOR¹”

Neste tópico, falaremos não apenas com base em autores consagrados – em sua maioria homens brancos – que dissertam sobre o ensino jurídico no Brasil; nesse tema, é importante falarmos do nosso lugar de professoras de cursos de direito, uma na qualidade de professora titular da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, outra como professora de cursos de direito de faculdades particulares do Estado do Ceará, ambas com mais de 14 anos de prática docente. É fundamental compartilharmos nossas vivências, de modo a fissurar a predominância masculina na esfera acadêmica, e, sobretudo, de valorizar esse saber *outro* da experiência. A descolonização da universidade precisa passar, inclusive, pela aceitação e pela valorização de todas as formas de conhecimento.

Vimos anteriormente que as universidades brasileiras estão presas às amarras coloniais e continuam reproduzido todo tipo de colonialidade. No ensino jurídico, o cenário não é diferente; ao revés, é agravado pelas marcas de uma tradição conservadora e elitista que sempre cultuou o bacharelismo e o tecnicismo, mantendo os/as profissionais do direito alheios aos problemas sociais que nos afligem².

Essa tradição pode ser muito bem explicada pela formação – e continuidade - do pensamento político-social brasileiro, seja em sua *corrente conservadora*, que sempre defendeu a centralidade estatal e a autoridade predominando sobre a liberdade, seja em sua *corrente liberal*, que sempre objetivou o progresso da sociedade e a expansão da liberdade individual, apostando na boa lei, nas reformas políticas e na construção institucional (BRANDÃO, 2005). Essas ideias, ainda dominantes na sociedade brasileira, influenciaram diretamente a mentalidade jurídica do país: desde o início os cursos jurídicos estavam mais preocupados em atender aos interesses estatais e das elites econômicas, estando a concepção - dogmática - de direito em perfeita sintonia com esses interesses. Hoje, o cenário não é tão diferente³, notadamente quando observamos a proliferação ilimitada de faculdades privadas, em plena harmonia com as demandas do mercado.

1 Referência à frase da feminista negra bell hooks, em texto sobre a dor das mulheres que teorizam a partir do lugar da dor e da luta. (hooks, 2013, p. 103)

2 Sobre a história dos ensino jurídico brasileiro, conferir: RODRIGUES, Horácio Wanderei. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988; BASTOS, Aurelio Wander. *Ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

3 A diferença é que hoje as faculdades de direito não são mais totalmente controladas e financiadas pelo Estado (BERNER, 2017), o que de nenhuma maneira significa distanciamento dos interesses do neoliberalismo.

O fato inconteste é que a ideologia jurídica sempre serviu ao sistema capitalista – hoje serve ao neoliberalismo -, sendo o direito a forma jurídica do capital (MASCARO, 2013)⁴. No ensino, esta relação direito-capital fica clara nas supostas “modernizações” dos currículos jurídicos, realizadas “para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista, dependente e atado à dominação multinacional. Isto apenas produz ‘mão de obra’ especializada, para o *staff* do Estado ou do *big business*” (LYRA FILHO, 1980, p. 8).

Mais de 190 anos depois da criação das primeiras faculdades de direito no Brasil, a maioria dos cursos jurídicos continua apresentando as mesmas características conservadoras e as mesmas tendências elitistas que distanciam estudantes e profissionais das desigualdades que constituem nossa realidade. Da sala de aula à sala dos professores, no ensino, na pesquisa e na extensão, o cenário é o mesmo: docentes e discentes preocupados com o ensino/aprendizado da lei e da jurisprudência, ancorados em concepções liberais e universalistas, sem viés crítico, que reduzem o direito às normas postas pelo Estado⁵, e, por consequência, inviabilizam uma compreensão histórica e política dos problemas sociais do país. As questões relacionadas à colonialidade, como raça, classe, gênero e sexualidade, não fazem parte desse horizonte e acadêmicos e acadêmicas nem de longe estão preparados para enfrentar o sexismo e o racismo que nos permeiam.

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. [...] as faculdades de direito acabam criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. (SANTOS, 2011, pp. 86-87)

No âmbito do ensino, a grade curricular prioriza a técnica e as disciplinas dogmáticas, especialmente o direito penal e o direito civil, com pouca ênfase em disciplinas propedêuticas, como filosofia, sociologia e antropologia, e sem nenhuma transversalidade com os estudos de gênero, classe e relações étnico-raciais⁶. O debate de gênero, quando existente, se dá entre mulheres feministas e em grupos de pesquisa ou disciplinas específicas – frequentados, em sua maioria, por mulheres. E,

4 Segundo o autor, na atualidade, o saber jurídico vem se deixando influenciar por referências anglo-saxãs para atender às exigências econômicas de empresas e capitais norte-americanos: “Tal ampliação teórica é, ao mesmo tempo, uma sofisticação de seus argumentos, uma toma de posição por uma universalização de direitos individuais e, em especial, um afastamento do direito das lutas por transformação social. [...] Preceitos ideológicos capitalistas são enunciados sem subterfúgios como sentidos imediatos do direito. A quantificação econômica do direito é o corolário último dessa sofisticação do saber jurídico brasileiro. (MASCARO, 2016, p. 24)

5 Como ensina Roberto Lyra Filho (1980, p. 8), os problemas do ensino jurídico estão diretamente relacionados à concepção que se tem de direito, pois “sem tal reflexão, acabaríamos preconizando um ensino jurídico, o tradicional, que só transmite a lei do mais forte e chama de não jurídico o direito dos oprimidos”.

6 Boaventura de Sousa Santos (2011) registra que, no relatório “Sistema Judicial e Racismo”, feito em 2004 pelo *Centro de Estudios de las Américas*, o movimento negro brasileiro apontou a carência de formação em racismo dos profissionais do direito.

nós, professoras mulheres feministas, somos frequentemente questionadas por nossas posições, categorizadas como aquelas que estudam assuntos de menor importância ou “não-jurídicos” e, até mesmo, diminuídas em nossa credibilidade teórica. Mais de uma vez, uma das autoras foi referida por colegas docentes como “aquela professora de direitos humanos”, em tom pejorativo.

As questões de gênero e raça praticamente não são abordadas nas disciplinas clássicas do direito. Não há, por exemplo, uma hermenêutica jurídica que problematize questões de gênero tampouco um direito civil que aborde questões raciais. A criminologia crítica, que mostra como o direito penal nada mais é que uma forma de controle social de pessoas negras e pobres, ainda é pouco estudada, e até mesmo uma disciplina como o direito do trabalho passa ao largo das questões sobre divisão racial e sexual do trabalho. Uma análise dos programas de disciplina e da bibliografia indicada nas faculdade de direito, em qualquer lugar do país, confirma tais assertivas. Aliás, professores e professoras permanecem utilizando e indicando autores “clássicos”, que, em sua maioria, são homens brancos da elite jurídica brasileira, e, na bibliografia complementar, listam renomados teóricos europeus ou norte-americanos – que, coincidentemente, também compõem uma elite de homens brancos. O Direito Constitucional talvez seja o melhor exemplo dessa predominância masculina branca e da influência estrangeira nos conteúdos e bibliografias dos cursos jurídicos.

Por outro lado, o modelo adotado é o do ensino bancário (FREIRE, 1987), por meio do qual professores depositam informações a serem memorizadas pelos discentes. Sem nenhuma formação em pedagogia, professores e professoras de direito – que, em sua maioria, exercem uma profissão jurídica de destaque - ministram aulas ditando a letra da lei e fazendo comentários a partir de decisões judiciais e da doutrina manualesca, sem nenhum tipo de diálogo com os alunos e alunas. Sem estímulo à criticidade e à criatividade, estes se limitam a copiar – ou, em tempos de *selfies*, a tirar fotos do quadro – e a decorar o que lhes é passado, acumulando informações sem nenhuma reflexão crítica ou relacionada à realidade social. Professores e professoras muitas vezes lecionam por status social ou por vaidade, pouco se preocupando em aprender e praticar novas metodologias que proporcionem a autonomia e a emancipação dos alunos. E nós, professoras mulheres feministas, somos pautas de comentários hostis quando inovamos e colocamos em prática metodologias ativas que descontroem o formato tradicional de ensino.

Na esfera da pesquisa, percebemos que as investigações se limitam à elaboração dos trabalhos de final de curso ou, quando muito, à iniciação científica, cuja temática dificilmente ultrapassa questões doutrinárias e jurisprudenciais e quase nunca traz relatos de experiência com movimentos sociais e grupos subalternizados. Continuamos realizando pesquisas predominantemente teóricas e embasadas em autores europeus - homens, na maioria das vezes – e com metodologias clássicas que pregam uma neutralidade e uma objetividade científica inexistentes.

É mínimo o quantitativo de pesquisas de campo e do uso da pesquisa-ação e de

metodologias como o grupo focal e a história oral, por exemplo; quando ultrapassam a teoria, as pesquisas jurídicas se limitam a análises dados, de processos ou de sentenças judiciais, ou trazem uma análise comparativa entre sistemas jurídicos de países diversos. Se verificarmos as pesquisas com temáticas feministas ou que abordem questões raciais, o resultado será semelhante. E nós, pesquisadoras mulheres feministas, sofremos da mesma discriminação narrada anteriormente: somos consideradas pesquisadoras de menor valor, por trabalharmos temas destituídos de cientificidade e sem relevância para a evolução do direito.

Exemplificando este lamentável cenário, na Faculdade Nacional de Direito, dos 46 (quarenta e seis) projetos de pesquisa com financiamento público no ano de 2016⁷, no curso de graduação, apenas 2 (dois) abordam questões de gênero, nenhum deles trata de questões raciais e 1 (um) projeto tematiza a arte - um saber subalternizado - como instrumento de luta por direitos humanos. Quando olhamos para os grupos de pesquisa da graduação, ativos em 2018⁸, constatamos que apenas 1 (um) deles, do total de 7 (sete), tematiza a violência de gênero e nenhum se relaciona às questões raciais.

Por seu turno, a extensão, em geral, é reduzida à prática jurídica em escritórios modelos e/ou ações de assistência jurídica em locais públicos, que se limitam a tirar dúvidas ou a realizar atendimentos jurídicos. Em algumas instituições, a extensão é prevista como disciplina da grade curricular, limitando-se a proporcionar debates teóricos em sala de aula; em outras, ela simplesmente não existe – ou aparece em forma de visita externa a instituições jurídicas, somente para que a faculdade cumpra as exigências do Ministério da Educação.

É de se lamentar que muitas faculdades, marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformaram-se em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte do seu corpo discente e docente. De maneira flagrante, as faculdades de direito têm-se mostrado herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como com outras áreas do saber, científico ou não. (SANTOS, 2011, p. 89)

E, em regra, nas ações de extensão também não encontramos transversalidade com as temáticas de raça e de gênero ou apoiadas em teorias feministas, muito menos a valorização das ações que problematizam as relações de colonialidade. Ao contrário, nós, mulheres e professoras feministas, somos alvos de crítica por desenvolvermos projetos “não-jurídicos” – não faz muito tempo, soubemos de críticas ao nosso projeto de extensão que trabalha direito e arte no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, na perspectiva da descolonialidade do conhecimento e da valorização de outros saberes como instrumento de luta por direitos humanos, sob os argumentos da desimportância

7 Dados disponíveis no site da Faculdade Nacional de Direito, no endereço: <http://www.direito.ufrj.br/images/stories/_direito/arquivos/documentos/alunos_bolsistas_2016.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018. Não existem dados do ano de 2017.

8 Dados disponíveis no site da Faculdade Nacional de Direito, no endereço: <<http://www.direito.ufrj.br/index.php/grupos-projetos>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

e da “não-juridicidade.”

Na melhor das hipóteses, alunos e alunas se organizam, muitas vezes informalmente e sem reconhecimento institucional, em coletivos de assessoria jurídica popular que realizam extensão e educação popular nos moldes freirianos. Apesar de contarmos com vários SAJUs, NAJUPs, CAJUs e coletivos do tipo por todo o Brasil, sabemos que esse número é insuficiente, que as dificuldades são imensas e que a maioria dos grupos tem poucos participantes – 5 a 12 alunos, em média. Ou seja, a atuação desses grupos não abrange a totalidade dos discentes, sendo, por vezes, até desconhecida da maioria deles.

Nesse ponto, a Faculdade Nacional de Direito da UFRJ tem bons exemplos: desde 2012, o Najup Luiza Mahin realiza extensão com grupos subalternizados, como o MST e comunidades quilombolas do Rio de Janeiro. Há também o curso de extensão Promotoras Legais Populares, com o objetivo de sensibilizar mulheres e estudantes para questões de gênero, a partir da troca de experiências e dos aportes das teorias feministas.

Ainda assim, na FND, das 10 (dez) atividades de extensão ativas em 2018⁹, apenas 4 (quatro) trabalham com grupos subalternizados – incluindo os dois já citados – e apenas dois deles tematizam questões raciais (o NAJUP, no trabalho com quilombolas, e o projeto sobre mulheres presas no Rio de Janeiro - que, em sua maioria, são mulheres negras). Por isso, insistimos, apesar das excelentes iniciativas existentes, ainda não temos nas faculdades de direito uma prática extensionista abrangente e eficaz, capaz de cumprir a contento a finalidade de colocar os universitários em contato com a realidade social e proporcionar uma prática descolonial.

4 | DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: METODOLOGIAS FEMINISTAS E DESCOLONIAIS QUE NOS ENSINAM A TRANSREDIR

Compreendendo as colonialidades da universidade e as marcas conservadoras do ensino jurídico brasileiro, apresentaremos opções metodológicas descoloniais e feministas rumo à descolonização da universidade.

Porém, antes de pensarmos em qualquer prática universitária, é fundamental descolonizarmos o nosso olhar e o nosso agir, tanto em nosso cotidiano como em nossa atuação profissional. Se é importante questionarmos o que é o saber e a quem ele serve na modernidade capitalista, mais importante ainda é criarmos consciência da subalternização oriunda da hierarquia colonial que divide o mundo em humanos e não-humanos e enxergarmos em que medida reproduzimos essa colonialidade em nossa práxis. Ou seja, a mera modificação de conteúdos ensinados/estudados e a adoção de metodologias descoloniais não levará à descolonização do saber se

9 Dados disponíveis no site da Faculdade Nacional de Direito, no endereço: <<http://www.direito.ufrj.br/index.php/grupos-e-projetos>>. Acesso em: 25 abr. 2018

não problematizarmos nossa própria atuação acadêmica, seja como docentes, seja como discentes. A opção descolonial requer uma profunda mudança de perspectiva em nossas vidas para que tenhamos um discurso coerente com nossa prática. Reconhecer colonialidades para desestabilizá-las, nos descolonizarmos para praticar a descolonialidade.

[...] é inquestionável que uma mudança nos conteúdos que são implantados nas instituições educativas será ociosa e improdutivo se não gerar efetivas transformações na própria concepção do que significa conhecer, em quem e para quem se produz o saber, em encontrar as vias para desprender-se de objetos de estudo e métodos disciplinares com a finalidade de reflexionar sobre problemáticas que afetam 'a vida no lugar' (PALERMO, 2014, p. 126, tradução nossa)

Por isso, começamos apresentando pedagogias descoloniais que não dizem respeito diretamente ao universo restrito da sala de aula, para que possamos compreender a descolonialidade como opção de desprendimento do que está dado, ou seja, como opção de desaprendizagem para uma nova aprendizagem que vai nos conectar com outro modo de ser, estar, pensar, agir e reagir no mundo. Tais pedagogias servem, primordialmente, às lutas sociais de libertação de povos e comunidades subalternizadas e muito nos ensinam sobre outro modo de olhar. Acreditamos que, a partir delas, podemos reinventar a pesquisa e a extensão universitárias por meio de práticas *desde e com* povos e comunidades colonizados.

Iniciamos com a feminista aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, que se destaca pela prática da história oral andina e da sociologia das imagens. Cusicanqui foi uma das fundadoras da THOA – Taller de Historia Oral Andina, plataforma de investigação historiográfica dos anos 80 que recuperou a história dos movimentos indígenas na Bolívia, buscando o resgate da memória coletiva e a afirmação/projeção do povo indígena como cultura, teoria e epistemologia. “A partir de uma espécie de micropolítica situada e iconoclasta, o trabalho de história oral rompia também com o mito de umas comunidades indígenas invisibilizadas no isolamento e na pobreza e enclausuradas em um passado de imobilidade e penumbra cognitiva” (RIVERA CUSICANQUI, 2015, p. 15, tradução nossa). Esse específico trabalho de história oral se deu durante longos períodos de assembleias, encontros culturais, reuniões internas, rituais, marchas e manifestações públicas, por meio de diálogos bilingües¹⁰ e interculturais ancorados na escuta ativa e densa, que resultaram em diversas formas de comunicação não escrita: teatro, rádio-novela, vídeo e exposição fotográfica.

A partir dessa experiência, de divergências com o desvirtuamento da THOA e da constatação de que os meios audiovisuais tocam mais a sensibilidade humana do que a palavra escrita, a autora passou a explorar a sociologia das imagens, trabalhando com fotografias, telas, e, principalmente, produzindo vídeos – como o documentário

10 Cusicanqui (2015) defende o bilingüismo como prática descolonizadora, na medida em que só o uso das diversas línguas possibilita um diálogo de igual para igual com povos e comunidades que não falam a língua hegemônica.

ficcional *Wut Walanti: Lo irreparable* – o qual, sintetizando texto e imagem, conta o vivido explorando outras sensibilidades. Com os vídeos, Cusicanqui passou a trabalhar a história oral a partir da montagem de relatos gravados e a relacioná-la com metáforas que abrem as possibilidades reflexivas. Assim, a ideia central da sociologia das imagens é

o trabalho de reflexão sobre e a partir das práticas do olhar. Ver e olhar, olhar e representar, são caminhos que devem ser percorridos com uma consciência do *self* – o eu do investigador – que a maioria das matérias acadêmicas ignora. Esta consciência do eu começa por distinguir o olhar focalizado do olhar periférico, e de praticar ambos através de andanças etnográficas de rua, que se refletem nos registros. As formas de registro vão variando desde a descrição escrita até a busca de diálogos horizontais com as pessoas que serão fotografadas. (RIVERA CUSICANQUI, 2015, p. 295, tradução nossa)

As práticas da autora boliviana nos abrem múltiplas possibilidades para a pesquisa e a extensão no direito, especialmente na área dos direitos humanos. A história oral e a sociologia das imagens são metodologias feministas que muito nos ensinam sobre o olhar descolonial e possuem um efetivo potencial emancipatório, tanto no que concerne ao resgate histórico e à memória coletiva de grupos marginalizados – e aqui no Brasil não faltam povos indígenas, quilombolas e outras comunidades nominadas de “tradicionais” que permanecem subalternizados – como no que diz respeito à modificação da nossa forma de olhar o mundo.

Para tanto, devemos praticar o exercício permanente da crítica e da autocrítica. Por isso, merece atenção a denúncia da autora sobre o colonialismo interno que reproduzimos na academia e nas políticas públicas. Para a autora (2010), há um discurso multicultural liberal que teatraliza povos indígenas sob a justificativa do reconhecimento de direitos, mas que, na verdade, não passa de uma nova forma de colonização por parte das elites internas. Resumidos a funções simbólicas a serviço do espetáculo midiático-estatal, indígenas são tratados como objetos e não como sujeitos de sua própria história. Ela se refere às políticas estatais de “proteção” e “reconhecimento” dos indígenas da Bolívia, mas a reflexão cabe perfeitamente a todo tipo de política pública brasileira que, com o mesmo argumento, objetifica grupos oprimidos e os insere numa lógica de mercado. Do mesmo modo, a classe intelectual reproduz internamente a colonialidade quando constrói pirâmides de capital simbólico nas universidades da América Latina que, conectadas a universidades norte-americanas¹¹, elegem grupos subalternizados como objeto de estudo, sem interagir, de fato, com as populações estudadas.

Tais reflexões nos fazem perceber a necessidade de mantermos um cuidado constante em nossas atividades. Não podemos incorrer no erro dessa teatralização

11 Rivera Cusicanqui (2010) critica o grupo modernidade/colonialidade, pela sua atuação verticalizada e pelos neologismos do pensamento descolonial, bem como o fato de o grupo ter obtido reconhecimento – e criado “novos gurus” – em razão da atuação em universidades norte-americanas. Pensamos que esta crítica é importante, porque nos alerta para o risco de sermos coloniais em nossas salas de aula e em nossas instituições, ainda que tenhamos o discurso descolonial.

ou no uso de pessoas como objeto/mercadoria, tampouco estabelecer relações hierárquicas que retirem a agência e a centralidade de quem sempre esteve à margem.

Na mesma linha, com base nas teorias de Frantz Fanon, Paulo Freire e Zapata Olivella, Catherine Walsh (2014), que tem sua prática acadêmica vinculada a movimentos indígenas e afrodescendentes do Equador e da Bolívia, propõe o uso da escrita da memória coletiva de povos e comunidades que vivem da tradição oral, como meio de dar visibilidade à diferença ancestral e à luta desses grupos diante das políticas públicas dirigidas às questões envolvendo racismo e discriminação.

Um exemplo se encontra no uso da memória coletiva entre as comunidades do afro-Pacífico equatoriano impactadas pelo extrativismo, o cultivo de palma e a situação de violência provocada pela regionalização do conflito colombiano e pela cumplicidade entre narcotraficantes, interesses capitalistas e extrativistas e o suposto esquecimento estatal. (WALSH, 2014, p. 66, tradução nossa)

Para ela, a metodologia descolonial orienta inversões e rupturas conceituais e possibilita nossa compreensão sobre a resistência e existência desses povos e comunidades diante do horizonte colonial, fortalecendo as relações de aprendizado. A finalidade da escrita da memória é, segundo a autora, um forma de posicionar o significado dessa diferença e reconhecer saberes, cosmovisões, espiritualidade e o bem-estar coletivo, como o *sumak kawsay* ou o bem viver postulado pelos povos indígenas, de modo que estas vozes sejam ouvidas, dentro e fora da academia. A ideia é pensar *desde* (Fanon) e *com* (Freire) os seres colonizados, de modo coletivo e intercultural, possibilitando aprendizagens e desaprendizagens libertadoras.

Adentrando nos muros da universidade, trazemos a proposta da feminista negra bell hooks (2013). Em sua obra *Ensinando a transgredir*, a autora propõe uma pedagogia engajada, a partir de um modelo holístico de aprendizado baseado no pensamento crítico, na educação como prática da liberdade e na possibilidade de um ensino que não reforce os sistemas de dominação existentes. A ideia dessa prática pedagógica é valorizar a expressão dos alunos e alunas e criar um sentimento de comunidade, que reconheça o valor de cada voz individual e que deixe todos à vontade para participar e compartilhar suas experiências, especialmente mulheres e alunos negros que não se sentem seguros para falar em ambientes dominados por homens brancos.

Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e leem uns aos outros [...] Ouvir um ao outro (o som das diferentes vozes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (hooks, 2013, p. 58).

A autora nos fala do necessário enfrentamento, em sala de aula, das opressões de raça, gênero e classe social, tanto por meio do diálogo aberto e participativo sobre esses temas, em que a centralidade esteja na voz dos alunos e alunas, como por meio

do autoquestionamento sobre o modo “como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa autoapresentação costumam ser moldados pelas normas de classe média” (2013, p. 245). Ou seja, a mudança não pode ser somente de conteúdo, mas deve ser metodológica, o que passa, necessariamente, pela autocrítica do próprio docente em reconhecer sua localização. Para ela, devemos ter em mente que “o racismo, o sexismo e o elitismo moldam a estrutura da sala de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar” (2013, p. 113) e que, por isso, precisamos criar estratégias pedagógicas que fissurem esse modelo pré-determinado e rompam o tradicional silenciamento, e isso acontece afirmando a presença dos alunos e alunas e seu direito de falar, priorizando a narrativa confessional e relacionando a experiência individual com a realidade concreta e com a temática estudada. Se todos, e não somente os grupos marginalizados, somos mais estimulados a participar dos debates quando o tema tem relação direta com nossas vidas, encontramos, então, o caminho para um aprendizado prazeroso.

A autora enfatiza, ainda, que uma pedagogia engajada deve ser crítica, flexível às mudanças dos planos de aula de acordo com cada turma, consciente de sua dinamicidade, desapegada da obsessão por notas e avaliações e resistente ao formato da aula-espetáculo. E, para nossa alegria, pontua o lugar de Eros e do erotismo em sala de aula, o que nos faz lembrar da carnavalização waratiana¹²: as aulas devem ser espaços de prazer, entusiasmo e amor, sem que isto se confunda com falta de seriedade, e os professores e professoras podem amar e ser amados por seus alunos e alunas.

Sobre as dificuldades enfrentadas pela pedagogia engajada, bell hooks (2013) alerta: professores e professoras temem aderir às novas práticas por receio de não serem respeitados ou de serem considerados pouco acadêmicos, alunos e alunas não se adequam em razão do hábito da educação bancária, todos temem as tensões inerentes às problematizações sobre opressões de gênero, raça e classe, docentes têm medo de perder o controle da sala de aula, discentes nem sempre conseguem se libertar de suas próprias amarras e se entregar à prática libertadora.

A experiência de bell hooks nos faz pensar em novas metodologias feministas e descoloniais para a sala de aula das faculdades de direito. Podemos começar retirando a centralidade da voz docente e praticando a escuta ativa dos alunos e alunas sobre suas próprias experiências, em encontros que se organizem em círculos e aproximem os participantes de forma horizontalizada. Precisamos descer do pedestal em que a cultura bacharelesca nos colocou e horizontalizar nossas relações, de modo a estimular a autonomia e a criticidade discente e a fissurar o silenciamento próprio dos

12 “A carnavalização da sala de aula atrai, seduz como lugar de transgressão; é um ‘jardim suspenso’ no irreal mundo da universidade que abre uma brecha, para que se sintam queridos em seus impulsos vitais aqueles que neles se instalam”, permitindo a quebra das relações autoritárias e hierarquizadas e “a experimentação do desejo, assim como as manifestações de afeição”. (WARAT, 2000, pp. 148-150)

cursos de direito, hoje cada vez mais frequente em aulas que mais parecem cursos preparatórios para concursos. Mudar o formato dos seminários/congressos também é premente, não só para que as mesas cumpram a paridade de gênero e raça, mas para que não haja mesas no formato tradicional: uma “autoridade” no tema fala sozinha em um palco elevado e os presentes apenas escutam, tendo a fala oportunizada somente ao final, quando sobra tempo para perguntas. Temos que trazer a sociedade para dentro dos nossos debates, inserindo representantes das comunidades e dos grupos subalternizados, para que falem desde o seu ponto de vista.

É fundamental, também, a abordagem do pensamento crítico, não dogmático, e a tematização, em todas as disciplinas, das opressões de gênero, raça e classe, de forma contextualizada com as desigualdades constitutivas da sociedade brasileira. Precisamos reestruturar a matriz curricular e as bibliografias de cada disciplina e, cada vez mais, realizar eventos jurídicos sobre esses temas.

Igualmente na perspectiva intramuros, Zulma Palermo (2014) nos apresenta um detalhado relato sobre vários encontros realizados em universidades latino-americanas (reuniões, seminários, jornadas, colóquios), dos quais participaram docentes e discentes com a finalidade de pensar sobre práticas pedagógicas descoloniais. Partindo da premissa do diálogo horizontal e participativo, da centralidade dos “saberes fora do lugar” e da reconstrução das genealogias locais, o relato traz algumas estratégias descoloniais apontadas nas discussões: a) reflexão crítica sobre a literatura clássica e busca por opções fora das correntes e escolas estéticas que foram moldadas pelo ocidente e que manipulam a linguagem com conceitos e categorias considerados universais. Se a linguagem molda os imaginários e produz nossas subjetividades, precisamos modificá-la, e isto passa pelo uso de novos conceitos e categorias; b) insurgência contra a imposição da língua hegemônica e reconhecimento de outras línguas; c) reescrita da história a partir da genealogia das comunidades e dos povos colonizados, notadamente a partir de investigações acadêmicas; d) abandono de currículos e textos oficiais que invisibilizam as diferenças, para que o docente, falando a linguagem dos estudantes, possa dar centralidade à voz e à experiência de vida deles, deixando-os à vontade para tomar a palavra na sala de aula; e) recuperação da afetividade ocultada pelo cientificismo ocidental; e f) centralidade das “histórias mínimas” locais, em contraposição a uma história única universal.

Ao final, a autora traz algumas conclusões dos debates, das quais destacamos a preocupação com o lugar de enunciação, o entrecruzamento entre práticas e saberes e a necessidade de promoção de ações concretas, que vão desde “a que cânone responde o corpo de leituras que propomos aos estudantes, que teóricos legitimamos a partir da bibliografia obrigatória, com que critérios avaliamos, como estruturamos os conteúdos [...] (PALERMO, 2014, p. 144, tradução nossa)

5 | ENTÃO...

A experiência dessas autoras feministas nos inspira a pensarmos em nossas próprias possibilidades de descolonizar o ensino jurídico no Brasil.

Para a sala de aula: encontros com formatos diferentes, de preferência com todos em círculo, dentro e fora da universidade, que abandonem as longas exposições dogmáticas e teóricas e permitam um diálogo participativo, com a centralidade da voz dos alunos e alunas; abordagem das opressões de gênero, raça e classe de forma transversal em todas as disciplinas¹³, além da inclusão de disciplinas eletivas e, sobretudo, obrigatórias sobre esses temas – direito e estudos de gênero I e II, direito e questões raciais I e II e direito e diferenças de classe I e II, deveriam fazer parte da matriz curricular de todo curso de direito; uso de metodologias ativas que estimulem o raciocínio crítico, como a realização de debates e exercícios coletivos sobre casos práticos que envolvam sexismo, racismo e diferenças de classe; exibição e debate de documentários que abordem tais temas, com a participação de pessoas que representem a temática escolhida – em uma aula sobre direito à cidade, por exemplo, poderia participar um representante do MTST.

Para a pesquisa: realização de pesquisas de campo, usando metodologias e técnicas ativas, tais como a pesquisa militante, a pesquisa-ação, a observação participante, os grupos focais e a história oral, de modo a aproximar os acadêmicos da realidade social, porque se “para os pesquisadores acadêmicos o ponto de partida é o mundo ‘lá fora’[...] para o povo em geral, o problema é ‘a nossa terra’ e ‘a nossa gente’”. (D’SOUZA, 2010, p. 160). Este uso se faz necessário tanto nos trabalhos de final de curso como na iniciação científica, mas, principalmente, nos projetos de pesquisa do corpo docente. É importante que as faculdades organizem cursos e oficinas sobre essas metodologias, para que todos se capacitem nessas práticas. Neste aspecto, merece destaque a Rede de Pesquisa Empírica em Direito, organização de pesquisadores envolvidos com pesquisa empírica, que, desde 2011 vem promovendo encontros que capacitam os participantes nas práticas de campo¹⁴.

Também devemos ampliar e diversificar os temas das pesquisas, abordando as colonialidades de gênero, raça e classe, de modo a problematizar a realidade social brasileira e questões do contexto local onde vivem os alunos e alunas: uma aluna

13 Concordamos com as muitas críticas à estrutura arbórea e disciplinar da universidade, que fragmenta o conhecimento numa perspectiva cartesiana, mas pensamos que começar pela mudança da matriz curricular é uma possibilidade mais concreta, pelo menos no Brasil. Sobre o tema, Santiago Castro-Gómez (2007, p. 87, tradução nossa) traz ideias interessantes: “uma universidade onde os estudantes possam ser coautores de seus próprios planos de estudo, matriculando-se, já não nas estruturas fixas de um programa particular, mas em uma *rede de programas*. O estudante poderia navegar, assim, entre diversos programas de pós-graduação e graduação, conectados em rede, não somente no interior de uma só universidade, senão em várias universidades. Penso em uma estrutura onde os professores possam pertencer a vários departamentos, facilitando assim o exercício da transdisciplinariedade [...]. Penso na utilização massiva das novas tecnologias para a criação de programas virtuais, desescolarizados, em que o aprendizado possa ser interativo com as máquinas”.

14 Recomendamos a obra *Pesquisar empiricamente o direito* (2017), lançada pela REED no Encontro de 2017, em Feira de Santana, na Bahia, do qual participamos.

moradora da Maré investigando as relações de gênero e a violação de direitos das mulheres na comunidade, um aluno do sertão do Ceará pesquisando as violações de direitos da comunidade quilombola de sua cidade. É espantosa a carência de pesquisas no direito que problematizam questões locais. Uma das autoras, em sua experiência docente em faculdade do sertão cearense, constatou que, em 10 anos de curso, apenas dois TCCs abordaram temas relacionados às peculiaridades do município, ambos na área do direito ambiental: um sobre a (falta de) arborização da cidade e outro sobre a crise hídrica e a seca no sertão.

Para a extensão: prévia capacitação do corpo docente e discente em educação popular e assessoria jurídica popular, baseadas na pedagogia de Paulo Freire. Sem compreendermos o que funda a pedagogia como prática da liberdade, e o sentido de emancipação, não conseguiremos fazer uma boa ação extensionista; realização de atividades fora dos muros da universidade, organizadas em conjunto com grupos subalternizados, a partir de suas demandas, que não se reduzam a encontros pontuais, mas sejam contínuas e durante um tempo considerável; proposição de atividades que abordem, de forma interseccional, gênero, raça e classe, ainda que o tema seja mais amplo – por exemplo, nosso projeto “A arte e a luta por direitos humanos no Complexo da Maré”, da FND, realizará, na próxima fase, oficinas envolvendo música e racismo, a partir da demanda do grupo com o qual trabalhamos.

Creemos que todas essas práticas podem moldar um novo horizonte universitário. Reconhecemos que as dificuldades são imensas, dada a resistência dos mais apegados à tradição jurídica e à força do mercado neoliberal, que, cada vez mais, vem transformando as faculdades de direito em cursos preparatórios para concurso e para o Exame de Ordem. Mas, seguimos acreditando.

Ousar, inovar, arriscar, desestabilizar, reagir, resistir, resignificar, desapegar, desconstruir, e, sobretudo, descolonizar, são nossas palavras de (des)ordem.

Concluimos com Maria Caovilla (2016, pp. 280-281):

Descolonizar o ensino jurídico requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideais impregnados pelas elites hegemônicas, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educando a criticidade, o seu espírito crítico, para que, assim, possa questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal.

[...] Requer, ainda comungar com a luta concreta pela libertação dos oprimidos, pois esta atitude possibilita o sentimento do *bem-viver*, a consciência coletiva da realidade local e, principalmente, o despertar para a consciência crítica.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera*. Tradução de Carmen Valle. Madrid, Capitán Swing Libros, 2016.

BERNER, Vanessa Oliveira Batista. Democracia no Brasil: uma crise política e institucional. In: DE GIORGI, Raffaele; TORRACA, Lia Beatriz Teixeira (Orgs.). *Os espaços da democracia no Brasil e os*

- limites do direito*. Rio de Janeiro: Eulim, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B4uYprBdP-V8THk4UnhTREo4Wnc>>. Acesso em 24 abr. 2018.
- BRANDÃO, Gildo Marçal. Linhagens do Pensamento Político Brasileiro. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 48, no 2, 2005, pp. 231-269.
- CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. *Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver*. Chapecó: Argos, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto ceroy el diálogo de saberes, pp. 79-92. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas (Col.)*, Universidad Central Bogotá, Colombia, 2007, n. 26, pp. 92-101.
- D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização". In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Introducción. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Orgs.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 5, pp. 7-41, jan. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos, pp. 8-23. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.
- LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado: sobre a reforma do ensino jurídico*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.
- LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Rev. Estud. Fem.*[online], 2014 [publicado originalmente na revista *Hypatia*, em 2010], vol.22, n.3, pp.935-952.
- _____. Colonialidad y género. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Orgs.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. Disponível em: <<http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com.br/2015/04/pdf-tejiendo-de-otro-modo-feminismo.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- MACHADO, Maíra Rocha (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*

global, pp. 127-168. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. A crise brasileira e o direito. *Lavra Palavra*, 2016. Disponível em: <<https://lavrpalavra.com/2016/05/03/a-crise-brasileiro-e-o-direito/#more-3200>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: MIGNOLO, Walter et. al. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, pp. 107-130. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

_____. *Sociología de la imagen: ensayos*. Buenos Aires: Tinta Limón. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa'largo, 2014. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2018.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-182-4



9 788572 471824