

Legalislux

Revista Jurídica Legalislux | Belém do São Francisco | v.5, n.1 | 25 p. | 2023

FACESF – Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão do São Francisco

Direção Acadêmico

Luis Geraldo Soares Lustosa

Coordenação Geral

Daniela Pereira Novacosque

Coordenação de Pós-Graduação

Dayara de Kássia Sá Sampaio Soares Lustosa

Coordenação do Núcleo de Pesquisa NPQ FACESF

Phablo Freire



Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores. Permitida a reprodução, total ou parcial, desde que citada a fonte. Solicita-se permuta/exchanges dedired.



Legalislux

Revista Jurídica Legalislux	Belém do São Francisco	v.5, n.1	25 p.	2023.
-----------------------------	------------------------	----------	-------	-------

REVISTA JURÍDICA FACESF

Editor Chefe

Phablo Freire (FACESF, Brasil)

Equipe Editorial

Phablo Freire (FACESF, Brasil)

Daniela Pereira Novacosque (FACESF, Brasil)

Dayara de Kássia Sá Sampaio Soares Lustosa (FACESF, Brasil)

Plínio Pacheco Oliveira (FACESF, Brasil)

Marcos Antonio Alves de Vasconcelos (FACESF, Brasil)

Conselho Editorial

Cesar Augusto Baldi (UPO, Espanha)

Matheus de Mendonça Gonçalves Leite (PUC Minas, Brasil)

Phablo Freire (FACESF, Brasil)

Flávia Renata Feitosa Carneiro (UNICAP, Brasil)

Anna Christina Freire Barbosa (UNEB, Brasil)

Edimar Edson Mendes Rodrigues (FACAPE, Brasil)

Henrique Weil Afonso (PUC Minas, Brasil)

Fábio Gabriel Breitenbach (UNEB, Brasil)

Thiago Teixeira Santos (PUC Minas, Brasil)

Luís Geraldo Soares Lustosa (FACESF, Brasil)

Plínio Pacheco Oliveira (FACESF, Brasil)

Marcos Antonio Alves de Vasconcelos (FACESF, Brasil)

Manoel Messias Pereira (FACESF, Brasil)

Ana Rosa Brissant de Andrade (FACESF, Brasil)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Janildo Lopes da Silva / CRB4/929

Revista jurídica legalislux [Recurso eletrônico] / Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão do São Francisco. – v. 1, n. 1. (2019)- Belém do São Francisco/PE: FACESF, 2019-

Semestral

ISSN 2763-9584

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://periodicosfacesf.com.br/index.php/revistajuridicallegalislux>>

1. Direito – Periódicos. I. Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do São Francisco. II. Título.

34(05) CDU

FACESF/BIB023/2019

Publicação semestral | Endereço para correspondência | Rua Cel Trapiá, 201 – Centro - CEP: 56440.000 - Belém do São Francisco/PE | Endereço eletrônico e-mail: npq@facesf.edu.br <https://periodicosfacesf.com.br/>

SUMÁRIO

SEÇÃO I: DEMOCRACIA, SISTEMAS NORMATIVOS E PENSAMENTO CRÍTICO

“É PRECISO ESPERANÇAR...”: ENSAIO SOBRE A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA DE PAULO FREIRE: UM (RE)ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Eduardo Rodrigues Genovez

Neuma Laíza da Silva Lima

Matheus Jhonas Bezerra da Silva

Veronica Mariano dos Santos

Enos André de Farias

Uiara Ferreira Farias 7

A POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO DE SABERES DECOLONIAIS A PARTIR DA PESQUISA JURÍDICA EMPÍRICA

Pedro Henrique Alves Santos 17

SEÇÃO I: DEMOCRACIA, SISTEMAS NORMATIVOS E PENSAMENTO CRÍTICO

“É PRECISO ESPERANÇAR...”: ENSAIO SOBRE A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA DE PAULO FREIRE: UM (RE)ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

“YOU HAVE TO HOPE...”: ESSAY ON PAULO FREIRE'S PEDAGOGY OF HOPE: A (RE)ENCOUNTER WITH THE PEDAGOGY OF THE OPPRESSED

Eduardo Rodrigues Genovez¹
Neuma Laíza da Silva Lima²
Matheus Jhonas Bezerra da Silva³
Veronica Mariano dos Santos⁴
Enos André de Farias⁵
Uiara Ferreira Farias⁶

RESUMO: “É Preciso Esperançar...” é um ensaio sobre a obra “Pedagogia da Esperança” do educador brasileiro Paulo Freire, na qual promove um reencontro com sua icônica obra “Pedagogia do Oprimido”. O texto destaca a importância da esperança como elemento fundamental na educação e na transformação social. Paulo Freire enfatiza que a esperança não deve ser confundida com ingenuidade ou passividade diante das adversidades. Pelo contrário, é uma força ativa que impulsiona a ação e a luta por um mundo mais justo e igualitário. A Pedagogia da Esperança proposta pelo autor busca despertar a consciência crítica dos indivíduos, permitindo que eles percebam as estruturas opressoras e se engajem na transformação dessas realidades. O autor ressalta a importância de uma educação libertadora, que valoriza a experiência de vida dos educandos, promovendo uma reflexão e ação coletiva. A esperança é vista como um combustível para essa transformação, pois inspira a crença na possibilidade de mudança e na construção de um mundo mais humano. No ensaio, os autores exploram o diálogo entre a “Pedagogia da Esperança” e a “Pedagogia do Oprimido”, mostrando como a esperança permeia ambos os conceitos. Freire acredita que a esperança é essencial para superar as estruturas de opressão e criar novas narrativas educacionais que valorizem a aprendizagem e a liberdade dos sujeitos. Também enfatiza a importância da esperança como uma força motivada e transformadora na educação, para qual somos convidados por Paulo Freire a repensar nossa prática pedagógica e acreditar na capacidade dos indivíduos de se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. A esperança se torna assim uma ferramenta poderosa na busca por um mundo mais igualitário, solidário e humano.

Palavras-chave: Esperançar. Paulo Freire. Pedagogia da Esperança. Educação.

ABSTRACT: “It's Necessary to Hope...” is an essay on the work “Pedagogy of Hope” by the Brazilian educator Paulo Freire, in which he promotes a reunion with his iconic work “Pedagogy of the Oppressed”. The text highlights the importance of hope as a fundamental element in education and social transformation. Paulo Freire emphasizes that hope should not be confused with naivety or passivity in the face of adversity. On the contrary, it is an active force that drives action and the struggle for a more just and egalitarian world. The pedagogy of hope proposed by the author seeks to awaken the critical awareness of individuals, allowing them to perceive the oppressive structures and engage in the transformation of these realities. The author emphasizes the importance of a liberating education, which values the students' life experience, promoting collective reflection and action. Hope is seen as fuel for this transformation, as it inspires belief in the possibility of change and the construction of a more humane world. In the essay, the authors explore the dialogue between the “Pedagogy of Hope” and the “Pedagogy of the Oppressed”, showing how hope permeates both concepts. Freire believes that hope is essential to overcome structures of oppression and create new educational narratives that value learning and the freedom of subjects. It also emphasizes the importance of hope as a motivated and transformative force in education, for which we are invited by Paulo Freire to rethink our pedagogical practice and believe in the ability of individuals to become agents of change in their own lives and in their communities. Hope thus becomes a powerful tool in the search for a more egalitarian, supportive and humane world.

Keywords: Hope. Paulo Freire. Pedagogy of Hope. Education.

1 INTRODUÇÃO

Quando Paulo Freire lançou em 1992, a obra *Pedagogia da Esperança*, já tinham passados 24 anos da publicação de *Pedagogia do Oprimido*, e estávamos distantes sete anos do fim da Ditadura Militar, onde a Nova República buscava criar uma ideia de normalidade civilista no seio da sociedade brasileira, até porque o presidente eleito em 1989 tinha sofrido processo de impeachment por corrupção. Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito no período pós-ditatorial, que assumiu o país em plena recessão econômica e que acabou tomado medidas não republicanas, perdeu apoio popular e a governabilidade, tendo seu mandato cassado e seus direitos políticos suspensos por 8 anos, mesmo tendo renunciado.

Havia desesperança na sociedade, na economia com a inflação corroendo os salários, o poder de compras dos brasileiros e os lucros das empresas. Um número elevado de desempregados e a falta de perspectiva com o futuro, além do desassossego e das mudanças que vinham ocorrendo no seio da escola, na qualidade do ensino, nessa falta de norte que o país e a sociedade se deparavam.

A *Pedagogia da Esperança* traz consigo um fio de esperança diante das muitas injustiças que o povo brasileiro teve que enfrentar. Esperança do verbo *esperançar* (como diria o próprio Paulo Freire).

Para Leonardo Boff (2021, p.11) “a esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito, pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história”. E continua afirmando que ela nasce como feixe de possibilidades e virtualidades que podem, pela prática histórica “ser levada a concretização”.

É interessante falar sobre isso porque mesmo com a consagração de Paulo Freire como o educador brasileiro do século XX, como patrono da educação brasileira, com mais de 40 títulos de Doutor Honoris Causa, conferidos por Universidades no Brasil e no estrangeiro, ainda assistimos, ouvimos e lemos diferentes críticas ao pensamento freireano.

O fato é que Paulo Freire enquanto pensador contemporâneo, inseriu os “invisíveis” em seus escritos, deu voz aos oprimidos, apontou para as práticas nefastas de uma educação eugênica, feita para excluir pobres, pretos, favelados, indígenas e tantos outros que viviam e vivem à margem da sociedade brasileira. O próprio Freire (2021, p. 15) afirma:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tomar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão.

Pensar a esperança a partir da educação é afirmar a necessidade humana de ter esperança na sua existência, porque a existência humana prescinde a necessária luta para fazê-la melhor. Freire (2021, p.15) afirmará que:

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

A *Pedagogia da Esperança* busca destacar diversos aspectos vividos na década de 1970, quando o autor rememora fatos de sua vivência, de sua leitura de mundo, dos muitos encontros que teve ao longo de seu exílio, e das conversas e frutos que nasceram desse período. É também um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*.

Paulo Freire ao ser exilado, primeiramente no Chile, depois em outros países europeus, onde sua obra é reconhecida e discutida, ministrara aulas e palestras em universidades e institutos, de forma intensa e com intensos debates, sempre ensinando e aprendendo, dentro da estética freireana do ouvir e do perguntar. São desses encontros que vai nascer a obra *Por uma pedagogia da pergunta*, publicada pela Paz e Terra em 1985, na qual ele afirma que a educação esqueceu as perguntas e se apegou ao conhecimento final, observando que o conhecimento começa pela pergunta, pela curiosidade, e que a curiosidade é uma pergunta per si, onde se valoriza a resposta (que ele vai chamar de saber) e não a pergunta, o qual chamará o fato de “castração da curiosidade”.

Nas conversas e nos debates ele tanto ensina quanto aprende, e pergunta aos trabalhadores sobre o que eles buscavam ao lê-lo. Daí esse reencontro, em um momento conflituoso para a sociedade, é também o momento de revisão de alguns pontos de vista, como a ideia de desigualdade social, a relação entre a escola e família; a participação da comunidade na política educacional e a democratização das escolas públicas.

Mas Paulo Freire ressalta a necessidade de nunca perdermos a esperança, lutando para que isso aconteça, lutando pela democratização social da educação, como futuros educadores.

Vale a ressalva que o debate sobre a democratização do ensino, da escola, da educação, ganhou expressão nesse período, e conquistas, na década seguinte. Ele retorna do exílio e ajuda na construção dos novos rumos que a educação brasileira precisava seguir. Por exemplo, em 1996 teremos, a partir do esforço do senador e antropólogo Darcy Ribeiro, a aprovação da Lei Federal nº 9.396/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dois anos depois vão surgir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, a partir dos primeiros anos da primeira década do século XXI, conquistas sociais como o direito de todos estarem na escola (assegurado por Lei), o Piso Nacional do Magistério Público, e a necessidade dos Municípios e Estados atualizarem seus Planos de Cargos e Salários, estarão na pauta diária da escola e dos gabinetes.

Entendendo que a educação é direito universal, e o papel do educador diante da sociedade é de garantir esse direito, principalmente em tempos sombrios, vivenciados nos últimos anos, com as mudanças nos investimentos na educação pública, na formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retira o protagonismo do educador e do educando, criando trilhas de conhecimentos que é uma incógnita para os atores sociais partícipes da educação, o encontro da esperança com o oprimido é também um momento de revisão de conceitos estéticos, já que Paulo Freire narra sua passagem pelo o Serviço Social da Indústria (SESI), como diretor do setor de educação e cultura, o qual fez ele deslocar de vez da advocacia, e a relação com a sua ex-mulher Elza, que foi a primeira leitora da *Pedagogia do Oprimido*.

Para Freire (2021, p.17):

A Pedagogia da Esperança é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal.

Nas viagens proporcionadas pelo SESI, Paulo Freire manterá contato com diversas culturas, onde o mesmo vai relatar seus encontros nos Estados Unidos e no Chile, as experiências, as observações e reflexões ao longo do tempo, e que ele vai narrando ao longo da escrita da obra.

Neste ensaio, pretendemos contextualizar o olhar de Paulo Freire para dentro da Pedagogia do Oprimido, e das questões observadas por ele ao retornar do exílio, suas frustrações, esperanças, mudanças e quebra de paradigmas, ambos expressados na Pedagogia da Esperança, que é um reencontro com o Oprimido, contextualizando-os com as conquistas sociais e políticas públicas da educação em nos últimos anos.

2 DO QUINTAL DE SUA CASA AS REFLEXÕES SOBRE EXISTÊNCIA

Paulo Freire começa seus escritos construindo um olhar para dentro de si, de suas histórias, do seu passado no quintal da casa em Recife/PE, suas andanças pelo direito, e a experiência em um escritório jurídico até ser convidado para assumir uma função no setor jurídico do SESI (Serviço Social da Indústria), a convite do empresário Cid Sampaio, e depois a divisão de educação e cultura. Neste setor de fato compreendeu seu papel social, ao ver como a educação de jovens e adultos acontecia.

A passagem pelo SESI serviu como base para a sua construção, porque a partir dos conhecimentos ali adquiridos construiu a tese defendida na Universidade Federal de Pernambuco com o título “Educação como Prática de Liberdade”. Para Freire (2021, p.26) “a passagem pelo SESI tramou algo de que a pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário”. É desse período também que vai nascer os primeiros escritos da Pedagogia do Oprimido.

A certa altura da obra Pedagogia da Esperança, Paulo Freire conta sobre a realização de uma pesquisa sobre castigos corporais, ainda no SESI, e que serviu para balizar sua tese defendida na UFPE. Ele afirma que baseou sua discussão teórica em Piaget, quando aponta para o código moral da criança e sua representação mental do castigo, defendendo para tanto, a relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, como substitutivo do uso dos castigos violentos.

Paulo Freire afirma que ao terminar de explanar suas análises e ponderar as questões da pesquisa, um senhor que ouvia atentamente sua explanação, pede a palavra e questiona se Freire conhece seu espaço de moradia, se ele enquanto pesquisador compreende o que é a pobreza e o estado de necessidade e sobrevivência do povo sofrido do Recife/PE à época.

Me fitou manso, mas penetrantemente e perguntou: “Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. (FREIRE, 2021, p.36)

Afirma Paulo Freire que aquela fala serviu como parâmetro para as mudanças de discursos e paradigmas que viriam posteriormente, e que precisava ouvir as vozes e falar a língua do povo.

O discurso daquela noite longínqua se vem pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente visitar. Na verdade, ele foi o ponto culminante no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o ao em com o povo. E isso implica o respeito ao “saber de experiência feito” de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-la. (FREIRE 2021, p. 38)

A Pedagogia do Oprimido vai falar justamente desse encontro e dos muitos encontros que a vida vai proporcionar a Paulo Freire, para conhecer o mundo e teorizar sobre as práticas educativas voltadas para aquele homem.

3 ENCONTROS COM OPERÁRIOS À FORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

Ao recordar suas primeiras reuniões com operários e operárias, Paulo Freire diz que os mesmos proporcionaram reflexão, pois suas palavras eram de difícil entendimento para as pessoas que estavam reunidas, devido à pouca ou quase nenhuma escolaridade. Daí a necessidade da “desescolarização da escola”, termo tolhido por Freire (2021), para dizer que a escola também precisa entender seu aluno para ser entendida, que precisa ser um espaço de acolhimento, pois ainda existem pessoas sem acesso à educação e se tem acesso, muitas vezes, não tem uma formação que o faça absorver o que aprende na escola, com isso vem os analfabetos institucionais.

Conforme Romão (2016),

É necessário desfazer a confusão instalada por alguns historiadores da educação e do pensamento pedagógico que, astuta ou ingenuamente, identificam as ideias de Paulo Freire a respeito da escola com as de Ivan Illich, que pregou a “desescolarização” da sociedade. Essa confusão vem provocando prejulgamentos a respeito das propostas de Freire para a educação e, conseqüentemente, acaba alimentando a resistência à sua introdução no Sistema Educacional Brasileiro, no qual seu pensamento tem penetrado apenas por meio de frases de efeito ou como epígrafes de trabalhos escritos.

O que Romão (2016) afirma é que o termo utilizado por Paulo Freire (2021, p.146), na ocasião de uma palestra realizada com Ivan Illich, em Genebra, é que a escola precisa ouvir aquele que está fora da escola, sem preconceitos ou ideologias, e que isso é prática de liberdade.

Essa situação ficou clara durante o período pandêmico (2020/2021), quando os invisíveis, seja econômico ou mesmo social, necessitaram de acolhimento e da mão do Estado através dos auxílios emergenciais e continuados, como o Bolsa Família, Auxílio Brasil, etc. Não sendo este modelo de distribuição de renda, a educação seria pior, seria trágica.

4 PERSPECTIVA DIALÓGICA

Bem sabemos que a educação transcende o sentar-se na carteira e no olhar, muitas vezes perdidos dos alunos, ao professor que discorre por horas e mais horas determinado assunto. Ensinar, diria Paulo Freire (2018, p.39) “exige reflexão crítica sobre a prática”, porque a prática docente crítica implica no pensar certo e envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ensinar é o encontro dos saberes da sala de aula com os saberes externos, estes muitas vezes esquecidos ou subjugados.

Nesse contexto, os professores progressistas não podem se contentar apenas em querer transmitir conhecimento de maneira unilateral, enchendo o quadro branco com informações e torcer, sem muito se importar e as vezes sem lograr êxito, se o aluno irá absorver ou não determinado conteúdo. Educar vai muito além de descrever lugares e espaços, números e letras.

Parece algo óbvio, apontar que o ato de ensinar é a junção do espaço/tempo com o discente/docente, e, mais que, é a junção de saberes externos e internos, porém é assim mesmo que muitas vezes Paulo Freire vai ser descrito: como o “educador das obviedades”. O óbvio em Paulo Freire é apresentado como o espaço deixado pela consciência. No poema “Canção Óbvia”, escrito na suíça em 1971, e publicado na obra *Pedagogia da Indignação*, o educador pernambucano narra que:

enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti” (FREIRE, 2000, p.05)

Quando o autor afirma que seus pés aprenderão o mistério dos caminhos, e que seus ouvidos ouvirão mais, e que seus olhos verão o que antes não viam, dá uma ideia de que ao sair do Brasil, Paulo Freire tornou-se um observador das coisas do mundo, e um divulgador das suas ideias para alfabetizar adultos. Ele deixou sua aldeia para colher em outras plagas, ideias que poderia ser implantado no Brasil. E essa análise é bem observável quando Freire (2021, p.145) afirma que se sua posição na época (falando do lançamento da *Pedagogia do Oprimido*) tivesse sido a mecanicista não teria sequer falado em conscientização. Entende-se que os mecanismos ideológicos apontados são da educação bancária, questionados em muitos textos seus. Para Paulo Freire os sujeitos são indivíduos autônomos, conscientes de suas práticas e detentores de saberes, não tábuas rasas como pensa a mecânica da educação bancária. Daí passa a refletir:

Falei em conscientização porque, mesmo tendo tido resvalamentos na direção idealista, minha tendência era rever-me cedo e, assim, assumindo a coerência com a prática que tinha, perceber nela embutido o movimento dialético consciência-mundo (FREIRE, 2021, p.145).

Nisso, é preciso saber e reconhecer seus alunos como seres pensantes e que carregam consigo uma carga de conhecimento e sabedoria. É preciso usar essa experiência a favor do aprendizado e saber que muitas delas implicam diretamente na formação. É preciso apontar para o diálogo como forma de construir pontes entre o estudante e a educação.

Em um diálogo sereno entre Paulo Freire e o professor Otávio Ianni, a respeito da cultura popular e das manifestações das crenças religiosas, este ficou surpreso quando aquele lhe pediu uma bíblia e não um livro de Vladimir Lenin, para com isso conversar com camponeses. Freire (2021, p. 148) dirá que precisa da Bíblia para entender melhor o universo místico dos camponeses, afirmando que “sem esta compreensão, como posso me comunicar com eles?”

No livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire defende a democratização da escola pública, com formação não apenas para os discentes, mas sim para todo o corpo funcional, desde o porteiro até o gestor escolar. Uma escola democrática se preocupa com a participação de todos no processo de ensino/aprendizagem, tendo como peça fundamental a colaboração da família, pois o elo entre família e escola é de fundamental importância para o crescimento escolar e individual dos alunos.

O professor progressista se encaixa nesse contexto de escola democrática. É preciso provocar o diálogo e que “entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo” (FREIRE, 2021, p.162).

É importante saber que cada um aprende no seu ritmo e no seu tempo. Mais do que passar conteúdos, é preciso estimular a criatividade, a visão de mundo, o senso crítico. É preciso demonstrar que o aluno pode e tem o direito de expressar sua opinião. Deixar o aluno saber que o próprio professor tem suas opiniões sem ser necessário escondê-las sobre o manto do perigo de influenciar. Existe uma grande diferença entre estimular o pensamento e influenciar.

Freire (2021, p.165) dirá que “cabe aos educandos ter ou criar e desenvolver a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o professor faz, na aproximação que ele ou ela busca do tema. Em certo aspecto, este tipo de professor comete um equívoco também”.

É preciso entender que a escola prepara os educandos para a vida e para viver em sociedade, e deve ser pensando nisso que os educadores devem basear suas formas de ensinar/planejar.

5 RETOMADA AO MÉTODO FREIREANO

O Método Freireano foi inicialmente aplicado na educação de jovens e adultos, por estudantes voluntários e em período de férias, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os mesmos deslocaram-se para o município de Angicos e conseguiram alfabetizar num tempo de 45 dias, aproximadamente 400 cortadores de cana. O método Freireano trabalha com a ideia de “palavra geradora”, onde o professor aprenderia e se adequaria primeiro ao conhecimento e ao vocabulário do estudante, usando esta estratégia para facilitar o processo de aprendizagem. Ganhou o nome de dialogismo e nada mais é do que um diálogo entre professor e aluno. O método tem três etapas, a primeira chamada de investigação, a segunda de tematização e a terceira de problematização.

Na investigação o professor identificaria as palavras centrais do vocabulário do aluno; na segunda etapa o professor usa essas palavras e expressões no processo de ensino e na visão do mundo dos estudantes. Na última etapa, problematização, o professor, com o uso de dessas palavras, auxilia o estudante a enxergar além do que já estão habituados.

O método Freireano foi considerado subversivo pelo governo militar que chegou ao poder em 31 de março de 1964, quando João Goulart foi destituído e uma junta de militares assumiu o poder federal. Paulo Freire, assim como muitos intelectuais, foi exiliado no Chile, onde continuou seus estudos e pesquisas com camponeses chilenos e grupos estudantis.

6 CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO

A educação brasileira passou por várias mudanças no decorrer dos últimos anos. Após retornarem o exílio, e do processo de redemocratização, o Brasil presenciou a promulgação da Constituição Federal de 1988, que nasceu sob a égide de ser uma carta cidadã, com uma série de conquistas e direitos fundamentais, bem como, com a interiorização, melhorias das estruturas físicas das escolas, da contratação de professores e do financiamento da educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em dezembro de 1996, estabeleceu normas e diretrizes para todo o sistema educacional, inclusive determinando as obrigações de cada ente federado, até a implantação em 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que democratizou o ingresso no ensino superior.

O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, visou a alfabetização de jovens acima de 15 anos, levando o Brasil ao patamar de busca ativa pelo fim do analfabetismo, retomando ao pensamento freireano.

Em 2003 também tornou-se obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares. Nesse mesmo contexto, em 2012, a criação das cotas para ingresso nas universidades veio demonstrar a necessidade de um amplo debate sobre o processo de escravidão e como as comunidades de remanescentes de escravos foram vistas ao longo de sua história.

Em 2004 nasceu o ProUni, que concede bolsas de estudo a jovens de baixa renda. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) nasceu em 2010, e permitiu a oferta de vagas, por universidades públicas e privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire rememora em *Pedagogia da Esperança* os pilares centrais da pedagogia do oprimido. No entanto, seu olhar não é o de idealizador apenas, mas de quem viveu e presenciou mundo afora, as mudanças necessárias para serem implementadas no Brasil. O pensamento de esperança é o pensamento de quem idealiza um mundo com mais igualdade e menos pobreza. Mas também é o ideário de quem almeja o diálogo como forma de educação.

Freire (2021), em um primeiro momento descreve suas ações enquanto exilado político. Ele fala de sua participação política, e da necessária presença das pessoas na busca pela redemocratização. Também reflete sobre a mobilização e a organização das forças culturais no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da ditadura que ofuscou o desejo por democracia.

No momento seguinte, a obra vai mostrar que é preciso assumir a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se livres, antes, é preciso mudar as estruturas ideológicas da sociedade: não se pode aceitar como sendo normal o fracasso escolar, a fome, a pobreza extrema, famílias morando debaixo de viadutos, o insucesso do aluno, enfim, é preciso coragem para vencer.

A *Pedagogia da Esperança* também vai falar dos encontros com operários e trabalhadores mundo afora, e que esses encontros mostram a Paulo Freire uma lição importante para sua formação: a necessidade de ouvir, do partilhar, do compreender o outro na sua essência. Muitos operários não entendiam as palavras que Freire utilizava através dos seus diálogos, devido à pouca escolaridade e até mesmo sem nenhuma.

A lição ensinada por Paulo Freire para as gerações de professores é bem simples: para entender as necessidades e fazer-se compreender aquilo que é fundamental, é preciso ouvir, fazer-se entender é levar para dentro da escola aspectos democráticos, para que os invisíveis sociais consigam acesso a direitos.

Para Paulo Freire é preciso a desconstrução da escola, na literalidade da palavra, deixando de lado os ensinamentos tradicionais e unilateral, para ouvir e trazer as experiências dos alunos ao centro das discussões.

Freire (1992) acredita que a escola tem que incluir todo mundo, preparando os estudantes para a vida, despertando o senso crítico.

A Pedagogia da Esperança é um diário de bordo das muitas histórias que Paulo Freire colheu ao longo do seu exílio, quer seja na América do Sul ou Norte; em diversos países da Europa, e na África. Esse caderno de memórias conduziu o autor ao reencontro com a Pedagogia do Oprimido, só que de forma mais maduro, sem o afã ideológico da obra publicada na década de 1960.

Aquele Paulo Freire que escreve em 1992 a Pedagogia da Esperança, é um homem maduro, consciente de seu papel social, de sua influência no pensamento educacional brasileiro, latino-americano e caribenho, como foi o exemplo que ele apontou, na conclusão da obra, quando relatou sua visita a El Salvador, e o encontro com camponeses e camponesas, que lutaram com armas em mãos por anos, mas aprendendo a ler e escrever nos espaços de guerra, e que naquela visita, festejavam com ele a importância da Pedagogia do Oprimido.

Ele entende que o método de alfabetização impactou a educação de adultos por ser diferente no processo de ensino, quando se emprega o diálogo e utiliza-se palavras e situações vistas no cotidiano dos discentes. Para tanto, Freire (1992) coloca o oprimido no centro do debate, ensinado primeiro a ler o mundo antes mesmo de ler palavras, não sendo qualquer mundo e sim o seu, o mundo que cercam sua realidade.

O educador recifense deu a ênfase necessária para a Educação de jovens e adultos. Graças a notoriedade do seu método, Paulo Freire recebeu mais de 40 títulos de doutor honoris causa e foi convidado no governo João Goulart para ser presidente a Comissão de cultura popular (CCP), com o objetivo de disseminar seu método em várias regiões do país, não tendo a oportunidade de dar continuidade ao processo por motivos políticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Evolução da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 14.dez.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. **O olhar freiriano sobre o processo escolar**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 71-77, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3387>.

Recebido em: 10 de maio de 2023

Avaliado em: 28 de junho de 2023

Aceito em: 29 de junho de 2023

¹ Estudante do Curso de Letras, da Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. E-mail: eduardo.genovez@upe.br

² Estudante do Curso de Letras, da Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. E-mail: neuma.laiza@upe.br

³ Estudante do Curso de Letras, da Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. E-mail: matheus.jhonas@upe.br

⁴ Estudante do Curso de Letras, da Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. E-mail: veronica.mariano@upe.br

⁵ Professor Auxiliar do Curso de Letras, da Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. Doutorando em Ecologia Humana (PPGECOH), Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB), Licenciatura em História (UPE) e Bacharelado em Direito (FACAPE). Especialista em Direito Administrativo (UCAM); Especialização em Gestão Pública Municipal (UNIVASF) Especialista em Metodologia do Ensino de História (FACINTER/IBPEX). E-mail: enosfarias@gmail.com

⁶ Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Especialista em Ensino de Comunicação Social pela (UNEB/DCH III). Licenciada em Letras: Português / Inglês pela UPE/Petrolina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: ufsilva@gmail.com

A POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO DE SABERES DECOLONIAIS A PARTIR DA PESQUISA JURÍDICA EMPÍRICA

THE POSSIBILITY OF PRODUCTION OF DECOLONIAL KNOWLEDGE FROM EMPIRICAL LEGAL RESEARCH

Pedro Henrique Alves Santos¹

RESUMO: O presente ensaio objetiva articular a possibilidade de produção da decolonialidade nas práticas de produção de conhecimento jurídico a partir da pesquisa empírica, por meio da articulação de dados bibliográficos. A abordagem se estrutura em três momentos, no primeiro deles são delimitados os conceitos centrais de ciência jurídica e (de)colonialidade. Num segundo momento, são articulados os conceitos de ciência jurídica e (de)colonialidade ao do método de desobediência epistêmica proposto por Walter Mignolo e, por fim, são flexionados os aportes teóricos para tratar da possibilidade de pesquisas jurídicas empíricas no contexto decolonial. Conclui-se que a pesquisa jurídica pode produzir saberes decoloniais a partir de problemas de pesquisa que desvelem e/ou transformem o campo simbólico que é atravessado pelo fenômeno jurídico moderno-colonial e que, por sua vez, atravessa a sociedade..
Palavras-chave: Pesquisa jurídica empírica. Desobediência epistêmica. Teorias Decoloniais.

ABSTRACT: This essay aims to articulate the possibility of the production of decoloniality in legal knowledge production practices based on empirical research, through the articulation of bibliographic data. The approach is structured in three moments, the first of which delimits the central concepts of legal science and (de)coloniality. In a second moment, the concepts of legal science and (de)coloniality are articulated with the method of epistemic disobedience proposed by Walter Mignolo. We conclude that legal research can produce decolonial knowledge based on research problems that reveal and/or transform the symbolic field that is crossed by the modern-colonial legal phenomenon and that, in turn, crosses society..
Keywords: Empirical legal research. Epistemic disobedience. Decolonial theories.

1 INTRODUÇÃO

Desde a modernidade, o Direito intenta produzir para si um caráter de cientificidade buscando fixar os limites do seu objeto de conhecimento, desdobrando-se em processos de elaboração de descrições e prescrições normativas. Com a emergência do pensamento crítico surgem teorias afirmando que o Direito, enquanto produto da modernidade, implica relações de poder e formação de identidades, perpetuando uma dicotomia entre o homem-branco-europeu-cristão como superior e todo o restante das categorias outras como inferiores, silenciando as produções de saberes que destoam em relação ao “padrão colonial”.

Como resposta à racionalidade moderna e a colonialidade, propõe-se um desprendimento a partir da chamada desobediência epistêmica, demandando inicialmente uma relação fronteiriça para a construção de indagações sobre os fenômenos sociais existentes, dentre eles os fenômenos jurídicos articulados socialmente, partindo de outra opção epistemológica: a decolonialidade (do poder, do saber, do ser).

Desta forma, o presente ensaio objetivou articular a possibilidade de produção da decolonialidade nas práticas de produção de conhecimento jurídico a partir da pesquisa empírica. Logo, formou-se pela articulação de dados bibliográficos.

Para tanto, a construção dividiu-se em três momentos, no primeiro deles foram delimitados os conceitos centrais de ciência jurídica e (de)colonialidade. Num segundo momento, foram articulados os conceitos de ciência jurídica e (de)colonialidade a partir do método de desobediência epistêmica proposto por Walter Mignolo e, por fim, foram flexionados os aportes teóricos para tratar da possibilidade de pesquisas jurídicas empíricas no contexto decolonial.

2 Conceitos centrais para a pesquisa científica jurídica

Maria Cecília de Souza Minayo (1994) abriu seus estudos sobre pesquisa social falando que sempre existiu na sociedade a curiosidade e a sede pelo conhecimento da realidade que perpassa o mundo, fato incontestável, trazendo a ciência como expressão desta de forma não conclusiva, não definitiva e não exclusiva. Enquanto isso, Lakatos e Marconi (2003) afirmaram que a ciência “não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade” (p.76), defendendo os tipos de conhecimento que são construídos a partir da forma em que se observa os fenômenos, sendo eles: o conhecimento popular, o conhecimento filosófico, o conhecimento religioso e o conhecimento científico, sendo a ciência nesse sentido uma sistematização de conhecimentos que logicamente ordenada consegue compreender determinado objeto de estudo, suscetível a verificação.

Já Minayo (1994) definiu ciência como “a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade” (p.10), salientando que é preciso continuar a fazer perguntas e buscar soluções para os mais variados fenômenos. Lakatos e Marconi (2003) ao classificar as ciências de acordo com sua complexidade e diversidade de fenômenos envolvidos na experiência humana, afirmaram o Direito como umas das ciências sociais e resultado da criação e interação humana, ou seja, o Direito não existe sem a dinâmica intervenção humana.

Os critérios gerais que formam as Ciências Sociais, a partir da literatura de Minayo (1994) são: 1. a historicidade que determina a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade como características cruciais desse critério; 2. a identidade entre sujeito e objeto que qualifica os seres humanos e como o pesquisador se relaciona com ele; 3. a qualidade simbólica que ideologicamente implica as concepções e sentidos que envolvem determinado objeto de estudo; 4. o fator essencialmente qualificativo por estudar a dinâmica da sociedade que não consegue ser compreendida quantitativamente. Logo, as pesquisas jurídicas enquanto vertente das ciências sociais precisam atentar-se a todos esses quatro critérios.

O Direito até a modernidade não tinha necessidade de vincular-se a ciência, mas para se constituir na racionalidade moderna passou a orientar-se pelos mecanismos de validação de saberes e assim buscando adquirir a qualidade de ciência, movimento esse que ensejou as discussões sobre o objeto de estudos dos saberes jurídicos, como aponta Boaventura de Souza Santos (2011). Enquanto Lakatos e Marconi (2003) afirmam que as ciências realizam descrições, sistematizando conhecimentos logicamente correlacionados para fornecer um produto quanto o estudo articulado, percebe-se que o Direito tem como objetivo elaborar prescrições, delimitando os saberes sistematizados para como as coisas devem ser ou como deve ser a atuação

para os fenômenos sociais diversos do dever ser anteriormente acertado. Nesse contexto é construída a problemática sobre a cientificidade do Direito: a distinção entre a descrição e a prescrição.

Ferraz Junior (2003, p.83) apontou que “o direito-ciência é constituído de teorias sobre os ordenamentos jurídicos vigentes e suas exigências práticas”, apresentando-se diversamente das demais ciências sociais porque os saberes são sistematizados a partir de uma lógica prescritiva, constituindo uma ciência dogmática que consiste na construção de modos de sistematizar o saber jurídico, sua organização e as teorias para ratificar a instrumentalidade do Direito, almejando alcançar um plano ideal-jurídico de controle por meio de fórmulas persuasivas. Portanto, nesse contexto o Direito seria mais uma tecnologia por preocupar-se em ditar meios para produzir e manter a ordem social, em que acrescentou Ferraz Junior (2003) que ao desprender-se de aspectos da cientificidade, o saber jurídico torna-se acrítico e permanente, não utilizando os caminhos propostos para a construção, verificação, validação dos resultados e aprimoramento dos saberes científicos, obtendo, portanto, o aspecto tecnológico.

Entretanto, com a intenção de aproximar o Direito das demais ciências sociais, Tercio Sampaio (2003) defendeu a dicotomia dos saberes jurídicos, pondo um caráter descritivo paralelo ao prescritivo, denominando respectivamente, em consonância com a literatura de Theodor Viehweg, a zetética jurídica que dedica-se a problematizar as premissas da dogmática jurídica, que a partir da prescrição toma-se um aspecto tecnológico na busca de ordenar as condutas sociais, ou seja, um controle social.

Ao ponto que é defendida por Ferraz Junior e Viehweg, essa teoria é criticada por Luis Alberto Warat (1997) que observa essa zetética apenas como um complemento da dogmática, sendo subordinada a ela, não cumprindo a ideia de uma cientificidade no estudo dos fenômenos jurídicos. Warat (1997; 1995) então sugeriu o desenvolvimento de uma sistematização descritiva crítica que consiga explorar os fenômenos jurídicos de forma logicamente ordenada, delimitando a importância do desenvolvimento de uma cientificidade para o Direito distante da função tecnológica, tratando a dogmática como instância para produção de decisões, abordando o discurso jurídico como ferramenta ideológica de produção, legitimação e organização de um campo simbólico perpetuador do poder e da ordem social.

Warat (1995) ainda acrescentou que a pesquisa jurídica é um meio de investigação do discurso jurídico e suas formas de naturalização que determinam as relações de poder na sociedade a partir de enunciações persuasivas que veiculam os fatores ideológicos e políticos, ao modo que utilizam formas de produção da persuasão e estruturas ideológicas de transmissão e consumo das significações por meio do discurso, característica essa que pode ser remetida a Ferraz Junior (2003) por utilizar a expressão fórmulas persuasivas. Nessa perspectiva, Boaventura de Souza Santos (2018) afirmou que o Direito “reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática” (p. 59), ou seja, ao viés predominantemente prescritivo.

Dando seguimento aos conceitos de pesquisa jurídica, Warat (1995) delimitou a sua importância como um instrumento de compreensão do processo de estereotipação dado pela construção de sentidos ao produzir persuasão ou dominação pelos discursos políticos e ideológicos, transmitindo e tornando possível o consumo dessas significações. Para constituir uma possibilidade para o desenvolvimento de uma cientificidade para o Direito, a partir de uma ciência ordenada logicamente que possibilita a compreensão dos fenômenos jurídicos

decorrentes das relações sociais, torna-se necessário utilizar um rigor metodológico consistente para atingir o campo simbólico que sustentam as relações de poder e legitimam os institutos jurídicos, articulando um repertório de sentidos que possibilitem a vida em sociedade, se distanciando do caráter tecnológico prescritivo do Direito exclusivamente para produzir decisões e, a partir delas, o controle social.

Spink (1999) afirmou que o sentido consiste em um produto das relações sociais pela qual as pessoas utilizam signos da forma que os compreendem e vivenciam em seu cotidiano. Produção essa dada por uma prática social no plano na linguagem, constituindo assim um fenômeno sociolinguístico. Sendo a articulação de sentidos um fenômeno social chamado discurso, que é conceituado por Fairclough (2001) como uma prática social de indivíduos ou de grupos para agir sobre o mundo ou sobre os outros, percorrendo a estrutura social e as condutas que geram efeitos no espaço que atravessa.

Enquanto John B. Thompson (2011) conceituou de forma crítica a ideologia que consiste em tratar das “maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (p. 76), caracterizando-se por três elementos: 1. a noção de sentido; 2. o conceito de dominação; 3. o sentido em serviço do estabelecimento e sustentação de relações de dominação e poder. Então o sentido enquanto ideologia configura-se como produto das relações sociais e o uso de termos possíveis para compreender e agir perante os mais variados fenômenos, veiculados por modos específicos que ofuscam as formas de dominação e perpetuam a desigualdade do exercício social do poder. Assim Thompson (2011) pontua a importância da delimitação e o desvelamento desses modos que agem na construção dos sentidos e, logo, dos discursos que refletem a elaboração e consumo do enunciado em sociedade, sendo apresentado pelo autor como os modos de operação da ideologia.

3 Modernidade, teorias (de)coloniais e a desobediência epistêmica

A racionalidade científica como um dos elementos da modernidade, conforme Boaventura (2018), constituiu um modelo totalitário e opressor de todas as formas de conhecimento que não se adequasse às suas regras e princípios, tendo inicialmente como foco a sistemática das ciências naturais, com um caráter exclusivamente quantitativo, aduzindo que o método científico não poderia compreender a mente humana devido às suas qualidades, partindo do conhecimento no sentido de quantificar, “dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (p. 38). Assim foram sendo constituídas as primeiras linhas abissais na disseminação dos saberes modernos ocidentais e a inviabilização dos conhecimentos não-ocidentais.

O pensamento moderno ocidental, como afirma Boaventura (2018) é um pensamento abissal, pois cria e retroalimenta dois universos, o “deste lado da linha” e o “do outro da linha”, sendo este segundo excluído e taxado como inexistente instantaneamente pelas distinções que fomentam a realidade social, impossibilitando a copresença nos dois lados da linha.

Nessa perspectiva, Boaventura (2018) identifica o conhecimento científico e o direito moderno como as manifestações mais bem sucedidas do pensamento abissal, enquanto o primeiro se fundamenta na constante

atribuição de verdade e mentira, buscando (des)legitimar o conhecimento filosófico e religioso, que em meio ao debate são visualizados, em contrapartida não reconhecem e inviabilizam a discussão dos conhecimentos populares, camponeses ou dos povos indígenas, por exemplo, que figuram o outro lado da linha, possuindo apenas como alternativa o desaparecimento “por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (p. 641).

O Direito moderno, de acordo com Boaventura (2018), possui o legal e o ilegal como as duas únicas formas de existência discutidas sob a lei do Estado ou internacional, sendo a distinção veiculada de forma universal, não se admitindo controvérsias e ignorando os fenômenos sociais que não se alicerçam nos princípios que fundamentam as duas vertentes, logo não sendo ao menos reconhecidos. Portanto, “a linha abissal invisível que separa o domínio do direito do domínio do não-direito fundamenta a dicotomia visível entre o legal e o ilegal que deste lado da linha organiza o domínio do direito” (SOUZA SANTOS, 2018, p. 642).

Como resposta a esses processos, Sousa Santos (2018) afirmou que “identificar a linha abissal é o primeiro passo para superá-la” (p. 309), tornando possível a formação de novos horizontes ou alternativas que atenda aos anseios sociais de ambos os lados, constituindo a superação do pensamento abissal.

Aníbal Quijano (2005) afirmou a modernidade como um sistema de padrão de poder mundial que se efetivou através da articulação de todas as formas de controle social, do trabalho, dos recursos e seus produtos, como também da codificação das diferenças, determinada pelos processos raciais e a distinção entre colonizador e colonizado, ou seja, a distinção entre europeu e não-europeu, brancos e não-brancos, sendo eles identificados a partir do fator racial como negros, índios, azeitonados, amarelos, asiáticos, etc, estando sujeitos ao controle e a opressão, por constituírem a partir da modernidade, o Outro, o estranho, o selvagem, o que deve ser domado, sendo submetidos as formas de trabalho escravo, por exemplo, como também outras intervenções como a servidão para os povos indígenas.

Nesse sentido, a modernidade articulou todo um campo simbólico, fortalecendo as noções e ações do capitalismo no mundo, significando todas as relações sociais a partir da classificação social ora racial, posicionando todos os indivíduos numa relação de poder e dominação, subalternizando todas as identidades construídas, como também suas produções, como também Quijano (2005) afirmou que a modernidade mobilizou-se a partir da colonialidade, para através das linhas abissais articular os planos políticos, econômicos e geográficos dos colonizadores em detrimento dos colonizados, como também reprimir as formas de conhecimentos exteriores a racionalidade moderna dada como universal e impôs o universo simbólico do branco-europeu na significação de todas as relações sociais. Constituindo, portanto, um processo maior que o colonialismo e se estendendo após o fim desse processo exclusivamente político e geográfico de dominação, pois atua no campo dos sentidos, estruturando toda uma lógica de classificação social-racial e articulação das formas de trabalho, ao ponto que inviabiliza a produção e o desenvolvimento das identidades que residem no outro lado da linha.

A modernidade sob a perspectiva de Mignolo (2010) é um fenômeno criado pela articulação da Europa como centro do mundo, tornando o Outro a periferia que a rodeia, enquanto se fortalece através de uma falsa emancipação que embasa as mais variadas violências. Como resposta a esse processo, Walter Mignolo (2010)

utilizando a literatura de Quijano afirmou que o estudo da colonialidade do poder veicula duas direções, sendo a primeira analítica ao desvelar silenciamentos, subjetividades, linguagens e conhecimentos até então subalternizados, enquanto a segunda denominada programática apresenta a possibilidade de um desprendimento ou desapego das relações e práticas coloniais, sendo esse caminho o início da decolonialidade, que se mostra urgente para fortalecer conhecimentos e as formas de compreensão do mundo, denunciando a universalidade moderna e criando um diálogo intercultural para tornar possível epistemologias outras, além da imposta pela modernidade.

Desprendimento esse que Mignolo (2010) afirmou como um pensamento de fronteira ou epistemologia fronteira, pois não se mostra possível romper a matriz colonial do poder a partir de um novo imaginário social, sendo necessário instalar-se na fronteira, na própria linha abissal que retroalimenta os fenômenos da modernidade e da colonialidade, em que a decolonialidade vai surgir com o pensamento crítico através da articulação da linguagem e das subjetividades, marcando como referência os sentidos, as memórias e as violências da colonialidade através dos seus projetos econômicos e políticos.

Portanto, Mignolo (2010) afirmou que o desprendimento significa alterar os termos da conversa, como estratégia de desnaturalizar os conceitos que formam uma única realidade e despertar da matriz colonial do poder que através da ideologia, do jogo simbólico, fundamenta as relações de poder e dominação. Assim, o autor (2010) utilizando a seguinte frase obtida nos documentos da Universidade Intercultural dos Povos Indígenas do Equador: "aprender a desaprender, para poder así re-aprender" (p. 98, grifo nosso), ou seja, aprender a desaprender, sair da matriz colonial do poder que permeia a produção de conhecimentos, para assim reaprender, mas não romper abruptamente com o imaginário social colonial, e sim fazer-se questionar, fazer ver as linhas abissais que atravessam os fenômenos sociais, construindo um conhecimento novo através de ressignificações, assim a gramática da decolonialidade se inicia ao reconhecer as práticas coloniais na esfera do ser (identidades), do saber (conhecimento) e do poder, sendo todo esse processo de reconhecimento e desprendimento o que Mignolo vai denominar de desobediência epistêmica.

O pensamento crítico fronteiro promove um método de protagonizar o giro decolonial, se conectando a pluriversalidade como um projeto de desprendimento da matriz colonial do poder e da retórica da modernidade (MIGNOLO, 2010, p. 122). Sendo também defendido por Boaventura de Souza Santos (2018) o caráter local, a reconstituição de projetos cognitivos locais, com uma missão "tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem" (p. 60).

Assim, Sousa Santos (2018) significou o pensamento fronteiro como "o exercício de uma hermenêutica da suspeita a respeito de suas "verdades fundamentais" ao revelar o que há embaixo do seu "sentido literal" (p. 298), reforçando também a importância de questionar as verdades ditas pela matriz colonial de poder, em que ele vai defender as Epistemologias do Sul no que se refere à "produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sistematicamente têm sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado" (p. 300).

4 Possibilidades de pesquisas jurídicas-decoloniais

Ainda de acordo com Boaventura (2018, p. 40, grifo nosso): “as ciências sociais nasceram para ser empíricas”, ou seja, nasceram para estudar os sentidos, o campo simbólico que atravessa a realidade social, portanto busca essa pesquisa evidenciar a possibilidade do Direito enquanto ciência social descritiva capaz de produzir saberes decoloniais e a partir disso dar um giro decolonial ao desvelar fenômenos sociais e jurídicos alicerçados na matriz colonial do poder.

Maldonado-Torres (2015) propôs estudos interdisciplinares ou transdisciplinares como forma de romper o modelo de produção das disciplinas acadêmicas coloniais, investigando os processos de exclusão social impostos pela matriz colonial do poder, articulando os “conceitos de raça, gênero, classe, e outros marcadores da diferença humana hierárquica e naturalizada” (p.78) com os problemas sociais emergentes através da produção científica, da arte, da mobilização social e do cotidiano, constituindo, portanto, um “oposição ao dogmatismo e ao cultivo da tolerância frente à diversidade, senão uma atitude decolonial que busca o dismantelamento das formas de poder, ser e conhecer” (p.78). O autor ainda defendeu o uso crítico de “múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e a construir novas categorias metodológicas” (MALDONADO-TORRES, 2015, p. 78) para que se possa problematizar os discursos e criar programas e políticas públicas para a produção de atitudes decoloniais.

Como forma de desprendimento, Mignolo (2010) defendeu a articulação de problemas de pesquisas que desvelem a matriz colonial do poder, como: 1. quem precisa ou necessita? 2. quem se beneficia? 3. quem são os emissores e os receptores de tais projetos? 4. quais subjetividades e identidades são articuladas? quais os sentidos e os interesses que percorrem tal fenômeno? Portanto, questionamentos que levem ao conhecimento e a compreensão da matriz colonial do poder são perguntas fundamentais para o giro decolonial, enquanto processos de desprendimento.

5 Considerações finais

Os estudos apontam que a modernidade se utiliza da colonialidade enquanto matriz ou padrão colonial de poder para efetivar-se socialmente, impondo um sistema de crenças que inviabilizam a construção de saberes locais, recorrendo a universalidade e racionalidade moderna como forma de manutenção de tais relações. Warat aduz que a ciência jurídica necessita de uma sistematização descritiva para proporcionar o estudo de fenômenos jurídicos enquanto meio de ordenação e controle social, pois a sua função tecnológica de decidibilidade produz uma ferramenta de manutenção do campo simbólico dessas relações coloniais de poder e dominação.

Assim Warat defende uma função especial para a pesquisa jurídica: a investigação da estrutura de relações de poder através do discurso jurídico enquanto conteúdo ideológico-persuasivo-estereotipante e ainda problematizar como se dá a transmissão e consumo desses discursos. Portanto, como forma de desprender-se da colonialidade, Mignolo primeiramente trata da necessidade do pensamento fronteiriço, que

é utilizar os recursos coloniais para dar voz às experiências e saberes subalternizados, configurando assim a desobediência epistêmica como prática social.

E o pensamento decolonial forma-se pelas indagações acerca dos sentidos que estruturam as relações de poder a partir dos enunciados jurídicos, buscando assim uma reconfiguração do campo simbólico que formam os fenômenos sociais. Conclui-se que a pesquisa jurídica pode produzir saberes decoloniais a partir de problemas de pesquisa que desvelem e/ou transformem o campo simbólico que é atravessado pelo fenômeno jurídico moderno-colonial e que, por sua vez, atravessa a sociedade.

REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2003
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Vol. 31. Nº 1. Revista Sociedade e Estado, Janeiro/Abril, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógicade la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. In: Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: Jan 2018.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e Classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito III: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
- WARAT, Luis Alberto. **O Direito e sua linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

Recebido em: 27 de maio de 2023

Avaliado em: 28 de maio de 2023

Aceito em: 29 de junho de 2023

¹ Mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), na linha de pesquisa “Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano”. Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, FACEPE, Brasil. Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão do São Francisco (FACESF). E-mail: pedrohenriquealvessantosadv@gmail.com