



**Emancipações epistemológicas a partir da descolonização:
(RE)formulando a educação jurídica desde o Sul**

***Epistemological emancipations from the decolonization perspective:
(RE)formulating legal education from the South***

Bruno Lopes Ninomiya¹

Gabriel Antonio Silveira Mantelli²

RESUMO: O presente artigo visa abordar as potencialidades que um fazer pedagógico crítico decolonial pode propiciar no ensino jurídico. Parte-se do diagnóstico de que ainda prevalece no campo de estudos e de práticas pedagógicas do direito, no Brasil, a hegemonia de perspectivas eurocentradas que erguem-se por meio de outros contextos para deduzir e entender a realidade local. A fim de avançar em um novo paradigma que quebre essa "monocultura" epistemológica, as possibilidades de uma pedagogia crítica e decolonial se mostram frutíferas para as escolas de direito. Em diálogo com a literatura crítica da pedagogia, propõe-se a ideia de descolonização do ensino jurídico, resgatando pensadores(as) marginais e revisitando outros conhecimentos. Busca-se, com essa proposta, uma mudança epistemológica decolonial que diz respeito à práxis de oposição ao projeto de conhecimento eurocentrado e racista, no campo do direito, imposto como universal ao mundo. Constatou-se que essa resistência epistêmica, na prática, impõe a reelaboração de currículos e a inclusão de outros saberes e conhecimentos nas ciências jurídicas tradicionais por meio de metodologias alternativas de ensino. Como proposta empírica, apresentou-se experiência dos autores com uma atividade envolvendo a descentralização da bibliografia tradicional de Teoria Geral do Estado por meio de seminários temáticos e plurais com potenciais transformadores.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial; Ensino jurídico crítico; Descolonização do direito; Emancipação epistemológica; Pluralidade; Epistemologias do sul.

ABSTRACT: This article aims to understand the potentiality to introduce a decolonial and critical pedagogy practice can provide in legal education. It starts with the diagnosis that it is practiced, in the pedagogy of law, from Brazil, the hegemony of euro centered perspectives in other contexts to deduce and understand the local reality. In order to advance in a new paradigm that disrupt this epistemological "monoculture", the possibilities of a critical and decolonial pedagogy prove to be fruitful for law schools. In dialogue with the critical literature of pedagogy, the idea of decolonization of legal education is proposed, rescuing marginal thinkers, revisiting other knowledge. With this proposal, we seek a decolonial epistemological change that concerns the praxis of opposition to the project of eurocentric and racist knowledge, in the field of law, imposed as universal on the world since colonial times. It was found, after all, that this epistemic resistance, in practice, requires the re-elaboration of the curriculum and the inclusion of other knowledge and knowledge in traditional legal sciences through alternative teaching methodologies. Therefore, with an empirical proposal, the authors' experience was presented with an activity involving the decentralization of the traditional bibliography on the General Theory of the State with thematic and plural seminars with transforming potentials.

Keywords: Decolonial Pedagogy; Critical legal education; Decolonizing law; Epistemological emancipation; Plurality; Epistemologies of the south.

¹ Graduando em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisador do Núcleo de Direito e Descolonização (USJT/CNPq), do Laboratório de Sociologia do Direito (UPM), do Grupo de Pesquisa "O Sistema de Segurança Social" (UPM/CNPq) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UPM), com fomento do MackPesquisa. E-mail: blopesn@hotmail.com

² Doutorando em Filosofia e Teoria Geral do Direito na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Professor de Direito na Universidade São Judas Tadeu (USJT), onde coordena o Núcleo de Direito e Descolonização (USJT/CNPq), e na Escola Superior de Engenharia e Gestão (ESEG - Faculdade do Grupo ETAPA). Mestre em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP), com período de pesquisa na Kent Law School. Bacharel em Direito pela USP. Advogado da Conectas Direitos Humanos e consultor em São Paulo. E-mail: gabrielmantelli@gmail.com



Introdução

A filósofa jamaicana Sylvia Wynter (1995; 2011; 2003) observou, influenciada pelas análises de Frantz Fanon (1968; 2008) e de Du Bois (1998), um grave problema da modernidade nas chamadas “civilizações” dos territórios colonizados pela Europa. Wynter, ao longo de sua longa jornada de pesquisa, constatou que os legados hierarquizantes e discriminatórios da colonização transcendem a própria existência e reconhecimento da humanidade das pessoas. Em outras palavras, o colonialismo arquitetou muros invisíveis que separam e distanciam as pessoas pelas raças.

A forma como percebemos uns aos outros é influenciada pelos olhos do colonialismo que nos fazem enxergar e interpretar o mundo de certa forma. Para Wynter, necessitamos de uma “socialização” dos nossos olhos, ou seja, precisamos reformular as nossas visões de mundo para uma ótica social, que observe não apenas a real história ancestral dos povos, mas, sobretudo, um olhar que humanize as pessoas que gradativamente foram deixadas nas margens da nação (GAGNE, 2007).

Para concretizarmos uma “socialização” dos olhares faz-se mister uma mudança pedagógica no ensino tradicional que é vigente no Sul Global – especialmente nas bases curriculares jurídicas. A pedagogia decolonial parte do diagnóstico de que ainda prevalece no campo de estudos e de práticas pedagógicas do direito, no Brasil, a hegemonia de perspectivas eurocentradas que erguem-se através de outros contextos para deduzir e entender a realidade local.

A fim de avançar um novo paradigma que quebre essa “monocultura” epistemológica, este estudo visa compreender as potencialidades que a introdução de um fazer pedagógico crítico decolonial pode propiciar no ensino jurídico. Assim, assume-se a primordialidade de uma emancipação epistemológica, que quebre com os racismos epistêmicos que construíram, e ainda constroem, o conhecimento imposto no estudo jurídico do Sul Global.

De modo a desenvolver essa análise, o artigo subdivide-se em quatro seções. Primeiramente, tratamos sobre as propostas latino-americanas que questionam as hegemonias epistemológicas dominantes com a aspiração de incluir uma ecologia de saberes na educação. No segundo ponto, potencializamos os diálogos do Sul para pensar



em uma pedagogia além da libertação. No terceiro ponto delineamos um diagnóstico de como as dinâmicas do eurocentrismo reproduzem, no direito, os legados da marginalização epistêmica. Por fim, no quarto momento, demonstramos a partir de uma autoetnografia o uso, na prática, das teorias e propostas da pedagogia decolonial crítica na graduação em direito.

I DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO: PROPOSTAS LATINO-AMERICANAS

Os projetos pedagógicos vigentes na América Latina englobam um conjunto de práticas, teorias, conceitos e histórias que, na atualidade, não representam a real história de formação dos países (FALS BORDA, 1972; 1987; CASTRO-GÓMEZ, 2005; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Considerando o fato de que todas as disciplinas, sejam elas humanas ou exatas, foram formadas por enunciações estrangeiras, questiona-se muito que os paradigmas eurocêntricos foram firmados, no decorrer das décadas após a independência dos países, através da epistemologia do Norte como conhecimentos imutáveis e superiores (DUSSEL, 1993; MUNDY, 1998; RIZVI; TIKLY, 2004; LINGARD; LAVIA, 2006; SANTOS, 2008; 2010; MIGNOLO, 2011; BRAGATO, 2014; SEGATO, 2018).

A partir do Sul Global, surgem novas interlocuções que se distanciam da meritocracia implantada desde a colonização pelos europeus nos países colonizados (GANDHI, 1998; BHABHA, 2005; QUIJANO, 2005; WOLKMER, 2017; UNGER, 2018). Propõem-se métodos disruptivos dos currículos para uma emancipação das narrativas hegemônicas e coloniais que quebram com a rigidez pedagógica que na modernidade aceita, e reproduz, como ideal (SILVA, 2013; WALSH, 2013; 2018; RESENDE; MOREIRA, 2017; PEREIRA, 2018; SEGATO, 2018; MANTELLI; PASSONI; BELAU, 2021; SILVA; PEREIRA, 2021).

Ocorre que, no passado, a educação tradicional implementada pelos europeus adotava processos doutrinantes que transmitiam a história sob o olhar dos vencedores (DUSSEL, 1993; 2016; BHABHA, 2005; MCEWAN, 2008). Porém, essa visão dos colonizadores era acompanhada também pelos métodos hierarquizantes e discriminatórios que foram difundidos e utilizados durante a colonização (QUIJANO,



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

2005). Os (des)encontros coloniais formaram situações propícias para que os europeus formassem escalas evolutivas entre as pessoas, em que no topo haveria seres superiores – representado pelos europeus, brancos e civilizados – e, abaixo, seres inferiores – representado pelos nativos “incivilizados” (MIGNOLO, 2011). Assim, como os europeus exaltavam uma “civilização”, formou-se a classificação social, da qual, segundo Quijano (2005, p. 121) “os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores”. A colonialidade do poder, de Aníbal Quijano, sumariza preciosamente como se assentou a violência epistêmica da modernidade em detrimento de conhecimentos e significados que foram destituídos pelas aspirações coloniais europeias. Castro-Gómez (2005, p. 63, tradução nossa) reflete sobre a tese do peruano ao complementar que:

A colonialidade do poder refere-se à forma como a dominação espanhola procurou eliminar as “múltiplas formas de saber” próprias das populações nativas e substituí-las por outras que serviam aos propósitos civilizadores do regime colonial. Aponta, então, para a violência epistêmica exercida pela primeira modernidade sobre outras formas de produção de conhecimentos, imagens, símbolos e modos de significação. No entanto, a categoria tem outro significado complementar. Embora essas outras formas de conhecimento não tenham sido completamente eliminadas, mas, na melhor das hipóteses, destituídas de sua legitimidade ideológica e subalternizadas, o imaginário colonial europeu exerceu um fascínio contínuo sobre os desejos, aspirações e vontade dos subordinados.³

Consequentemente, a visão de uma suposta superioridade dos europeus serviu de base para a implementação, na educação, dessas linhas imaginárias que dividem as pessoas pelas suas raças e, consequentemente, desvalorizam e deslegitimam outras pessoas e narrativas que não atendam as especificidades da civilização europeia (WYNTER, 2003; LOOMBA, 2007; LAVIA; SIKES, 2010; SPIVAK, 2010; BARRETO, 2012;

³ No original, em espanhol: “La colonialidad del poder hace referencia a la manera en que la dominación española intentó eliminar las “muchas formas de conocer” propias de las poblaciones nativas y sustituirlas por otras que sirvieran a los propósitos civilizatorios del régimen colonial. Apunta, entonces, hacia la violencia epistémica ejercida por la modernidad primera sobre otras formas de producir conocimientos, imágenes, símbolos y modos de significación. Sin embargo, la categoría tiene otro significado complementario. Aunque estas otras formas de conocimiento no fueron eliminadas por completo sino, a lo sumo, despojadas de su legitimidad ideológica y subalternizadas, el imaginario colonial europeo sí ejerció una continua fascinación sobre los deseos, las aspiraciones y la voluntad de los subalternos” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 63).



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

WANE; TODD, 2018; BRAGATO; MANTELLI, 2019; MOREIRA, 2019a; AMIN, 2021). Essa ideia perdura até hoje, ainda que os países latino-americanos tenham se tornado independentes de suas colônias. Esses legados são preponderantemente presentes nas epistemologias aplicadas, desde a base, na produção e promoção de conhecimento para populações do Sul Global, predominando a narrativa histórica eurocentrada enquanto outras perspectivas racializadas são levadas à uma desconsideração e desvalorização (FALS BORDA, 1987; DUSSEL, 2000; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; SAID, 2007; FANON, 2008; SANTOS, 2010; SPIVAK, 2010; JANTZEN, 2015; BRAGATO, 2016; PIRES, 2017).

A forma subjacente de lidar com vozes subalternizadas pela história resguarda um poder colonial que age, no sistema-mundo, como uma máquina que reproduz as definições de mundo concebidas pelo imperialismo (GANDHI, 1998; LOOMBA, 2007; SAID, 2007). A educação continua sendo o mecanismo para que ex-colônias, mesmo após décadas pós-independência, estejam conectadas ao poder e a hegemonia geopolítica do Norte Global (WALSH, 2013; 2018). Não obstante, somos ensinados por livros que foram escritos fora do país e que retratam os séculos de colonização como a “descoberta” dos territórios e a importação da “civilização” que ensinou a nós como agir, pensar, relacionar, aprender, sentir e fazer (CAOVILLA, 2015; WALSH; SALAZAR, 2015).

A partir da América Latina, surgem intelectuais como Catherine Walsh (2013; 2018) que buscam a criação de pedagogias decoloniais das quais exploram um rompimento das correntes epistêmicas coloniais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SILVA, 2013; WALSH, 2013, 2018; CAOVILLA, 2015; RESENDE; MOREIRA, 2017; PEREIRA, 2018; SEGATO, 2018; MANTELLI; PASSONI; BELAU, 2021; SILVA; PEREIRA, 2021). Para a teórica, métodos e narrativas alternativas devem ser utilizadas nos currículos escolares com o objetivo de oposição ao sistema modernidade/colonialidade que mantêm suas facetas exploratórias, discriminatórias, racistas e hegemônicas na educação. Porém, segundo Walsh, a pedagogia não se restringe apenas a uma atuação nas salas de aula e nos currículos, mas também vale o reconhecimento das lutas e movimentos sociais como formas pedagógicas de insurgência. A pedagogia da qual Walsh sugere exige uma (des)aprendizagem e (re)aprendizagem a partir dessas brechas e fissuras nos modelos tradicionais de enunciação, sendo, portanto, mecanismos que “traçam caminhos para ler



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade”⁴ (WALSH, 2013, p. 31, tradução nossa). Seguindo esse entendimento, Walsh (2018, p. 96, tradução nossa) ainda analisa a pedagogia decolonial como:

[U]m sinal de afirmação e esperança apesar – e em meio – às condições de negação, violência e desespero, parte da guerra do capitalismo e da reorganização da modernidade/colonialidade/heteropatriarquia. É reconhecer que a reexistência decolonial nas circunstâncias dos tempos atuais requer pedagogias-metodologias criativas de luta.⁵

Partindo para uma prática libertadora, é oportuno comentarmos acerca da pedagogia do oprimido, cunhada pelo brasileiro Paulo Freire (1981). Para o educador, devemos constantemente problematizar o contexto de opressão e invisibilização nas sociedades. A dialética do opressor e do oprimido serve, nesse sentido, como marcadores e/ou interseccionalidades para compreendermos que a condição de opressão impede o reconhecimento próprio da humanidade. A libertação pedagógica proposta por Freire atua no sentido de mostrar aos oprimidos as contradições no sistema-mundo capitalista e de que maneira eles podem atuar na mudança desse cenário. Esse conhecimento crítico das realidades do mundo tem a capacidade de gerar e formar sujeitos ativos para uma transformação social. O conceito de liberdade possui uma acepção ampla para Freire, pois a transformação das realidades exige uma ação social feita de forma conjunta e constante (WALSH, 2013). Freire (1981, p. 22) acentua que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”.

A pedagogia freiriana distancia-se dos tradicionalismos curriculares ao reconhecer que, diferente do que se propaga indiretamente nas escolas, não deve haver a exclusão de agentes oprimidos pela sociedade, mas, sim, uma integração de atores sociais competentes que carregam, junto a si, diferentes culturas, modos de ser, visões de

⁴ No original, em espanhol: “*trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad*” (WALSH, 2013, p. 31).

⁵ No original, em inglês: “*signal affirmation and hope in spite of – and in the midst of – conditions of negation, violence, and despair, part of the war of capitalism and the reorganization of modernity/coloniality/heteropatriarchy. It is to recognize that decolonial re-existence in the circumstances of the present times requires creative pedagogies-methodologies of struggle*” (WALSH, 2018, p. 96).



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

mundo e conhecimentos que enriquecem a compreensão da realidade e dos conteúdos. A interculturalidade defendida por Freire pretende conscientizar as diversas atuações educacionais e políticas de que o “Outro” também é importante. E este “Outro” é uma intervenção social e epistemológica com a pretensão de revelar que a cultura e o ser não são características singulares (FREIRE, 1981).

De maneira semelhante, em suas obras “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia da Indignação” e “Pedagogia da Libertação”, Freire (1996; 2000; 2018), por um lado critica as ambições da modernidade na busca por mudanças culturais na sociedade e à ideologia liberal, e, por outro, discorre da necessidade de emergir práticas que acentuem a legitimidade de pessoas invisibilizadas pela história de serem sujeitos na produção de conhecimento. Por muito tempo, se permeou a concepção desumana e deslegitimadora daqueles sujeitos marginalizados pelo colonialismo. Frantz Fanon (1968; 2008) foi um importante teórico pós-colonial que influenciou Paulo Freire a pensar que a estrutura de dominação imperial culminou no *modus operandi* do colonialismo interno atual. Portanto, atua-se pedagogicamente com o objetivo de emancipação desse dualismo histórico-cultural que carrega a falsa primazia eurocêntrica de que certos conhecimentos são mais importantes do que outros.

II DIÁLOGOS DO SUL: POR UMA PEDAGOGIA ALÉM DA LIBERTAÇÃO

A universalidade e versatilidade da pedagogia freireana fornecem importantes subsídios para que Boaventura de Sousa Santos (2010) formulasse a ideia de ecologia dos saberes. Por meio da coletânea “Epistemologias do Sul”, Santos traça um conjunto de procedimentos que tem por intenção reconhecer e validar o conhecimento produzido por aquelas pessoas que sofreram – e ainda sofrem – sistematicamente com as injustiças de opressão, dominação e exclusão do colonialismo. Trata-se, portanto, de um conhecimento que parte da perspectiva daqueles que foram e vem sendo oprimidos por essas fontes de invisibilização. Nesse sentido, escreve Santos (2010, p. 31) que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas”. Destarte, a ecologia dos saberes engloba conhecimentos



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

emancipatórios que nascem na luta e resistência contra os mecanismos estruturais que remontam dinâmicas coloniais nas sociedades do Sul Global. Conforme a tese de Santos (2008; 2010; 2019), busca-se relevar e resgatar outras narrativas marginais em oposição ao projeto epistêmico eurocentrado.

A lógica colonial, sustentada pelo capitalismo e patriarcado, suscita horizontalidades epistêmicas de que a confecção de saberes é restringida a quem dominou as subjetividades e a produção de conhecimento (SANTOS, 2008; 2010; 2019). A colonialidade do saber denuncia essa estratégia Norte Global em solidificar e universalizar conhecimentos, teorias e pessoas em um *locus* restritivo que descredibiliza os aprendizados que, em suas visões, são formas enfronhadas de interpretar o mundo (GANDHI, 1998; SALDÍVAR-HULL; GUHA, 2001; BHABHA, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005). As recentes erupções de vozes que foram historicamente subalternizadas pelo maquinário geopolítico da colonialidade do saber e pensar integra o projeto cognitivo pela independência da colonialidade que assenta a hegemonia de poder da cultura ocidental (RAJAGOPAL, 2003; PAHUJA, 2011; ANGHIE *et al.*, 2016; MANTELLI; BADIN, 2018; PAL, 2020; AMIN, 2021). Nesse mesmo sentido se posiciona Silva (2013, p. 485, tradução nossa), quando este leciona que “essa concepção é imposta ao colonizado para subordinar suas culturas e línguas, o que é uma ‘violência epistêmica’ para quem tem seu imaginário invadido e destruído”.⁶

Todos esses mecanismos sistêmicos de descolonizar o currículo demandam uma revisitação das diretrizes curriculares para que a transmissão de conhecimento fundamente uma compreensão crítica e decolonial dos conteúdos (MCLAREN, 1994; ALEXANDER, 2006; LAVIA, 2006; RIZVI; LINGARD, 2006; SALAZAR, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SILVA, 2013; WALSH, 2013; 2018; TUITT; STEWART, 2016; WANE; TODD, 2018). Para Peter McLaren (1994, p. 14, tradução nossa):

A pedagogia crítica é uma pedagogia em que a pessoa é sempre entendida como social, e o social é sempre inserido na história para revelar o modo particular de produção da subjetividade e para escolher os caminhos pelos interesses de sexo, raça, e classe, bem como através de

⁶ No original, em espanhol: “*Dicha concepción es impuesta a los colonizados para subordinar sus culturas y sus lenguas, lo cual es “violencia epistémica” para los que tienen su imaginario invadido y destruido*” (SILVA, 2013, p. 485).



outros interesses. Não devemos falar simplesmente de "conhecimento", mas de "conhecimentos", uma vez que todo conhecimento é relacional e só pode ser compreendido no contexto de sua produção, sua distribuição e a forma como diferentes indivíduos ou diferentes grupos o coletam e consomem.⁷

No campo da prática, podemos conceber um exercício pedagógico-decolonial através da integração de “novos”⁸ sujeitos que não seguem a lógica da episteme eurocentrada. Podemos citar, por exemplo, a inclusão de saberes africanos e indígenas nos currículos.⁹ Há um nítido racismo epistêmico no contexto educacional, evidenciado por Ramón Grosfoguel (2007, p. 32):

o [racismo epistêmico] opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos

Ou seja, a legitimidade dos conhecimentos foi, ao passar das décadas, estruturando maneiras de privilegiar as teorias ocidentais, enquanto as visões não-ocidentais nem sequer eram consideradas como existentes e válidas. No contexto histórico brasileiro, o cânone literário desconsiderou as produções de escritores indígenas

⁷ No original, em espanhol: “*La pedagogía crítica es una pedagogía en la que lo personal es entendido siempre como social, y lo social es insertado siempre en la historia a fin de poner de manifiesto el modo particular en que ha sido producida la subjetividad, y elegir los caminos por medio de los intereses de sexo, raza y clase, tanto como por medio de otros intereses. No debemos hablar simplemente de “conocimiento”, sino de “conocimientos”, puesto que todo conocimiento es relacional, y sólo puede entenderse en el contexto de su producción, su distribución y el modo en que distintos individuos o distintos grupos lo recogen y lo consumen*” (MCLAREN, 1994, p. 14).

⁸ A literatura utiliza a noção de “novos” atores sociais para indicar a inclusão tardia de agentes sociais para dentro das instituições públicas e jurídicas. Reconhecemos, ainda assim, que esses atores sempre fizeram parte das histórias que compõem o Brasil.

⁹ A Lei Federal nº 10.639/2003 é um expressivo exemplo de inclusão desses saberes nos currículos. Tal lei obriga as escolas no ensino fundamental e médio a incorporar conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira nos currículos, demandando que incluam análises histórico-sociais sobre a luta dos negros por direitos e a integração de suas culturas.



e negros ou, por meio da dinâmica da colonialidade, embranqueceu suas contribuições. No sentido oposto, autores(as) como Marta Troquez (2018, p. 66) esclarecem que:

No delineamento do discurso curricular oficial, relativo à seleção e à distribuição do conhecimento, a diferença indígena é tomada como parte da diversidade do “povo brasileiro” e é dada pela transversalidade (ou por temas gerais) e pelo adorno de uma parte diversificada que “enriquece e complementa a base nacional comum”. Os significados relevantes e, portanto, legítimos relativos à diversidade são relacionados ao “respeito” e a sua “valorização”.

A recorrente utilização de estereótipos e preconceitos contra indígenas e negros representam fortes instrumentos para a desconsideração da importância de tais grupos sociais e, conseqüentemente, de seus conhecimentos (LAWRENCE; DUA, 2005; MOREIRA, 2019b). Habitualmente têm-se a figura de ambos grupos distorcidas dos livros didáticos para reforçar as interpretações racistas que os colonizadores possuíam dos traços culturais que eram diferentes daqueles impostos pela civilização europeia. Nesse sentido, uma pedagogia decolonial e antirracista atuaria na “desconstrução dessas imagens/representações cujas raízes estão profundamente incrustadas no imaginário nacional” (MANCINI; TROQUEZ, 2018, p. 84).

bell hooks (2013) pensa em uma reconstrução da história e da produção de conhecimento partindo da luta antirracista. Conforme expressa a teórica, a emancipação pedagógica se dá no fazer prático e teórico da educação, que encontra-se na via oposta ao etnocentrismo. A participação social nas lutas contra a discriminação requer a construção de um ensino plural e multicultural que seja independente das raízes teórico-conceituais da colonização (HOOKS, 2013). Entretanto, as parcelas históricas da real história de escravidão e do racismo estrutural não integram de forma satisfatória o projeto educacional vigente no Brasil. Essas histórias, ao invés de serem retratadas por quem sofreu com a maquinaria colonial, são contadas por pessoas brancas, despreocupadas com a agência da branquitude em suas formulações. Portanto, indaga-se: como vamos promover uma transformação cultural na sociedade, desmantelando o racismo, quando as próprias instituições básicas educacionais constroem a questão racial de pressupostos assumidamente coloniais? Conforme se extrai de Oliveira e Candau (2010, p. 36-37):



[A]pesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Por fim, constatamos que a projeção de uma descolonização do currículo passa, necessariamente, por uma resistência contra os diferentes tipos de racismos epistêmicos (WYNTER, 1995; 2001; 2003; DUSSEL, 2000; 2016; TIKLY, 2004; CHIN; RUDELIUS-PALMER, 2010; SALAZAR, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; BROECK, 2012; WALSH; SALAZAR, 2015; TUITT; HAYNES; STEWART, 2016; RESENDE, 2017; WOLKMER, 2017; MANCINI; TROQUEZ, 2018; TROQUEZ, 2018; UNGER, 2018; MOREIRA, 2019a; KILOMBA, 2020; NIGHTENGALE-LEE, 2020; SILVA; PEREIRA, 2021). As diversas tentativas imperiais (concretizadas) de silenciar povos e culturas marginalizadas perfaz as narrativas de um ensino hegemônico e inflexível que continua propagando visões de mundo demasiadamente eurocentradas (AMIN, 2021). Porém, começa-se a tensionar essas estruturas enraizadas no Brasil para que subalternos também possam participar da produção de conhecimento das epistemologias do sul. Similar é a opinião de Njoki Wane e Kimberly Todd (2018, p. 4, tradução nossa) ao corroborarem que “[o]s currículos decoloniais são postulados como um ato de resistência e renascimento na esteira das estruturas coloniais. As pedagogias decoloniais precisam se desenvolver nas escolas para iniciar o processo de rejeição da hegemonia dos saberes ocidentais”.¹⁰

Spivak (2010), estudiosa indiana do Sul Global, faz uma importante provocação ao perguntar: pode o subalterno falar? Ou seja, a faculdade de pensar seria, na atualidade, uma premissa permitida apenas a grupos dominantes? Essa reflexão transmite grande

¹⁰ No original, em inglês: “*Decolonial curricula are posited as an act of resistance and revival in the wake of colonial structures. Decolonial pedagogies need to flourish within schools to begin the process of casting off the hegemony of western knowledges*” (WANE; TODD, 2018, p. 4).



parte do que os estudos quanto a pedagogia decolonial tentam responder na medida que negamos o complexo “local da cultura”.¹¹

III EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E EUROCENTRISMO

Prosseguindo a discussão referendada no tópico anterior, aqui partiremos para um diagnóstico mais focado na diluição de pressupostos eurocêntricos na educação jurídica brasileira. Vivemos sob a égide de uma cultura marcada pela colonialidade do poder, do saber, do existir e do ser (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; SEGATO, 2018). Todas as formas que compuseram nossos pensamentos e nossas aspirações passaram necessariamente por um filtro invisível que, desde 1492, julga valorosamente quais pessoas e conhecimentos devem permanecer ativos nas estruturas sociais do Sul Global (GANDHI, 1998; LOOMBA, 2007; SAID, 2007).

Lembramos que a independência não acabou com o colonialismo. Seguem existindo instrumentos de dominação nos territórios colonizados que não são mais compreendidos no sentido histórico e institucional do conceito. Por outro lado, ocorre uma dominação das subjetividades e dos imaginários (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; SAID, 2007; RAMOS; DALY, 2016; UNGER, 2018). Na atualidade, os legados da colonização acompanham as dinâmicas estruturais e estruturantes das relações de poder, da qual a parcela dominante da sociedade nega a existência de interseccionalidades para a manutenção da soberania branca, heterossexual, rica e patriarcal dentro da política e da sociedade (PAZELLO, 2014; KLEINSCHMIDT, 2021). Nesta mirada, a antropóloga argentina Rita Segato (2008, p. 93, tradução nossa) reforça que:

Se existe uma expertise no olho europeu, é a expertise da racialização; sabe muito bem atribuir e distribuir status relativos, posições em um ‘quem é quem’ assimétrico, e decidir qual discurso validar e qual descartar de valor. O capital racial é uma decisão arbitrária, política e europeia. A subalternização, portanto, é uma construção do olhar da Europa sobre o mundo, e o eurocentrismo, [...], nada mais é do que o valor negativo

¹¹ “O local da cultura” é um livro escrito por Homi K. Bhabha (2005) em que o autor analisa o assentamento dos estereótipos Sul Globais e a mímica cultural do Norte Global.



atribuído aos produtos, conhecimentos e tecnologias de sociabilidade de não europeus ou não brancos, portanto, não é nada além de racismo também.¹²

A forte influência trazida pelo iluminismo sobrepôs os ideais eurocêntricos dentro das culturas do Sul Global (BHABHA, 2005). A crítica à ideologia eurocêntrica é bem trabalhada por Samir Amin (2021, p. 112) ao apontar que “as suas manifestações, como as de outros fenômenos sociais dominantes, expressam-se nos domínios mais diversos, as relações diárias entre indivíduos, a informação e as opiniões políticas, as opiniões gerais concernentes à sociedade e à cultura, a ciência social”.

Por muito tempo utilizou-se, nos estudos jurídicos, uma narrativa demasiadamente localizada do que é o fenômeno jurídico, da qual se estabeleceu no século XX como juspositivista e que é hegemônica no direito brasileiro (WOLKMER, 2007). A todo momento o direito cria maneiras de organizar o mundo, implicado na maneira como enxergamos, entendemos e interpretamos questões pertinentes na atualidade, como os conflitos sociais, a pobreza, as desigualdades e o racismo (MANTELLI *et al.*, 2021; MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021). Essas são ferramentas naturalizadas nas nossas subjetividades pela concepção do direito eurocêntrico que reproduz tais características sob o desejo exteriorizado imperial que molda a maneira como enxergamos e interpretamos essas questões (FITZPATRICK, 2001; ROY, 2008; RAJAGOPAL, 2003; PAHUJA, 2011; BRAGATO, 2014; 2016; PAZELLO, 2014; ANGHIE *et al.*, 2016; MANTELLI; BADIN, 2018; MOREIRA, 2019a). Pelo exposto, Bragato e Mantelli (2019, p. 104) sublinham que:

O eurocentrismo é um modelo de conhecimento que representa a experiência histórica europeia local como universal e que se tornou mundialmente hegemônico desde o século XVII. Por um lado, a cultura ocidental é representada como a parte ativa, criativa e informadora, cuja missão é transportar ou difundir a modernidade em todo o mundo. Por

¹² No original, em espanhol: “*Si hay una expertise en el ojo europeo es la expertise de la racialización; sabe muy bien adjudicar y distribuir estatus relativos, posiciones en un quién es quién asimétrico, y decidir qué discurso validar y a cuál destituir de valor. El capital racial es una decisión europea, política, arbitraria. La subalternización, por lo tanto, es una construcción del ojo de Europa sobre el mundo, y el eurocentrismo, como he explicado, no es otra cosa que el valor negativo atribuido a los productos, saberes y tecnologías de sociabilidad de los no-europeos o no-blancos, por lo tanto, no es otra cosa que racismo también*” (SEGATO, 2018, p. 93).



outro lado, todas as outras culturas (o Resto) são representadas como elementos passivos e receptivos do conhecimento, cuja missão é acolher o progresso e a civilização da Europa.

Consideramos, portanto, que a atenção emancipatória dirigida à descolonização do direito é necessária ao passo que, tratando-se da máquina estatal de regulação da sociedade, de seus conflitos e direitos, estamos conseqüentemente falando de um aparato com poderes transformadores e que, sendo usado de maneira equivocada, pode provocar sérias e injustas implicações às pessoas (RAJAGOPAL, 2003; GOODALE, 2006; PAHUJA, 2011).

Dessa forma, o direito é entendido como uma ferramenta ambígua e dúbia, pois enquanto advoga-se pela formalização de melhorias na vida das pessoas, ao mesmo tempo, opera-se sob um direito construído a partir de conjecturas coloniais. Conjecturas estas que escravizaram milhares de indígenas e africanos, mataram e dizimaram diversos povos, provocaram a morte social e epistêmica de pessoas “racialmente inferiores”, desumanizaram e marginalizaram populações, desvalorizaram culturas, difundiram estereótipos raciais, propagaram incontáveis mecanismos de discriminações, e tantas outras formas de invisibilizar, subalternizar e promover a morte, que não é necessariamente física.

A proposta de uma educação decolonial no direito rompe a linearidade positivista e inerte da disciplina, tensionando e interpelando as “verdades”, o “justo”, o “correto” incluídos dentro da interpretação sistêmica das normas. Essa intervenção hermenêutica olha o direito desde uma perspectiva localizada, a fim de questionar o lugar do direito como um saber universal, normativo e juspositivista. Teóricos(as) tentam quebrar esse olhar normativo sob o direito na perspectiva de enxergar outras sensibilidades jurídicas e, a partir disso, ampliar o entendimento do direito, questionando a maneira que ele, na prática, não funciona e acaba por reproduzir violência (MANTELLI; MASCARO; NINOMIYA, 2021; MANTELLI; PASSONI; BELAU, 2021; SILVA; PEREIRA, 2021).

Há uma demanda de ordem pedagógica para a (re)interpretação da disciplina. A composição de prismas críticos mostra-se frutífera para compreender como o direito foi formado, quais foram suas inspirações, quais estruturas ele carrega, quem ele protege, por quem ele é controlado, qual a hierarquia interna de interesses, quais suas fontes e



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

quem o aplica (MCLAREN, 1994; ROY, 2008; WOLKMER, 2017). Todavia, os conjuntos teóricos e metodológicos empregados nas respostas desses questionamentos são unidos pelo projeto jurídico eurocêntrico que influenciou a criação do que concebemos hoje como direito (MANTELLI, 2021). Assim sendo, a dogmática é construída pelas práticas cotidianas do direito que é operacionalizado como uma máquina que tenta resolver os problemas sociais (MATTEI; NADER, 2013). Nas perspectivas críticas, o direito é compreendido como uma máquina que serve para reproduzir a forma como o capitalismo e o racismo se estruturam nas sociedades (LAWRENCE; DUA, 2005; MOREIRA, 2019b; 2019b; NINOMIYA; SILVA, 2021).

Luis Eslava (2015), por exemplo, se propõe a observar o direito a partir de outros lugares, para além dos marcos tradicionais metodológicos. Uma dessas oportunas fissuras transformadoras, pensadas por Eslava, é a utilização da etnografia, conjunto metodológico que se origina da antropologia, para entender o direito a partir de um conjunto de práticas e teorias que cria realidades, e não sendo apenas um conglomerado de normas imutáveis. A ideia é deslocalizar o ponto de vista dos juristas para que estes enxerguem o direito de forma homogênea e social, distanciando-se da aplicação mecânica das leis. A provocação desse teórico procura deslocalizar o direito para mostrar a insuficiência na máquina política, desenhando formas de corrigir suas falhas e lacunas. Como produto final, essa composição crítica poderá perceber como as estruturas jurídicas funcionam ou como deveriam funcionar e não estão funcionando.

Neste ponto, cabe a nós repensar o próprio significado e objetivo de uma universidade – em especial as faculdades de direito. Se pretendemos redefinir a concepção de universidade como um espaço abalizado para produção de conhecimento, então devemos abrir e permitir que seus atores principais – alunos(as) e professores(as) – pratiquem a decolonialidade nas discussões e interpretações dos conteúdos (LAVIA; SIKES, 2010; WALSH, 2013). Exige-se, para tanto, uma interdisciplinaridade nas ciências sociais que consiga, com suas potencialidades, refletir sobre os princípios disciplinares, questionando constantemente como a disciplina serve e opera em favor ao sistema e a ordem dominante que é racista, sexista, moderna, patriarcal, antropocêntrica, colonial e capitalista (FALS BORDA, 1987; 2018; NOBRE, 2003; FRIGOTTO, 2008; BROECK, 2012; PIRES, 2017; ANTUNES, 2020; LIMA; CORTES, 2020; LOPEZ, 2020). Thula Pires



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

(2017, p. 11) advoga pelo fortalecimento de forças epistêmicas insurgentes que resistam às relações de dominação do conhecimento tradicional e da perpetuação da branquitude:

Com expressiva força epistêmica, a categoria da amefricanidade permite que grupos subalternizados pelo modelo moderno/colonial produzam, a partir de suas experiências e processos de resistência, conhecimentos e fazeres que desafiem os lugares sociais e estruturas de poder próprias da colonialidade. Aberta às múltiplas formas de ser, estar e bem-viver, desarruma as fronteiras que estabelecem o centro e a periferia, acessa os diversos rostos e corpos que compõem o mosaico da América Ladina e ajuda a compor uma noção de direitos humanos que consiga dar conta das múltiplas possibilidades de ser humano e estar na natureza.

De antemão, propositura de alternativas curriculares e pedagógicas no direito enfrenta grandes obstáculos, justamente pelo formalismo e pelos legados coloniais que ainda são transmitidos por ele (FITZPATRICK, 2001; ROY, 2008; MANTELLI; NINOMIYA; SILVA, 2022). Todavia, as transformações podem ser integradas, ainda que insuficientemente, por atores sociais que se dissociam da universalidade tradicional, revelando outros conhecimentos e práticas de interpretação do direito (BOURDIEU, 1972; BARRETO JUNIOR, 2018; PEREIRA, 2018; MANTELLI; PASSONI; BELAU, 2021). Vale como reflexão a genealogia de Fals Borda (2018, p. 78, tradução nossa), na práxis de investigar e transformar a realidade:

O problema da formação e redução do conhecimento não se resolve diferenciando os fenômenos das coisas em si, mas levantando a diferença entre o que é conhecido e o que ainda nos é conhecido. Todo conhecimento é inacabado e variável e permanece sujeito, pela mesma razão, ao raciocínio dialético; ele nasce da ignorância, em um esforço para reduzi-lo e se tornar mais completo e preciso.¹³

O filósofo brasileiro Marcos Nobre (2003) faz uma interessante crítica ao ensino "manualesco" vigente nas faculdades de direito. Para Nobre, o atraso curricular, metodológico e bibliográfico no direito representa um significativo retrocesso na

¹³ No original, em espanhol: "El problema de la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de las cosas – en-sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía nos e conoce. Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo al razonamiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por reducirla y llegar a ser más completo y exacto" (FALS BORDA, 2018, p. 78).



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

jurisprudência e nas aplicações das normas. Os(as) modernos(as) operadores(as) do direito não utilizam as metodologias das ciências sociais para a produção do saber jurídico, tornando-o enviesado e fechado em si mesmo. A tradição "manualesca" do direito, assim, acaba por afastar as ciências jurídicas do fazer social e do questionamento filosófico sobre os sentidos da justiça. Para superar esse cenário, as práticas tradicionais da academia jurídica devem levar em consideração as potencialidades da interdisciplinaridade e do pensamento crítico.

O ensino jurídico que se desenvolve sob estas influências continua distante tanto de um pensamento verdadeiramente teórico quanto de uma utilidade profissional imediata. Sem servir nem à teoria nem à prática, resvala na tentativa de casar um amontoado de regras – o conteúdo do direito positivo – com um sistema fossilizado de conceitos doutrinários (UNGER, 2006, p. 115).

Proposições de uma nova Faculdade de Direito no Brasil, como a de Roberto Mangabeira Unger (2006, 2018), ganham relevo no debate pedagógico crítico. Conforme o autor analisa, o grande erro das faculdades está na insistência de debates jurídicos centrados e desatualizados. O diagnóstico seria, portanto, o fortalecimento de diálogos institucionalmente alternativos que deem margem à discussão, permitindo um desenvolvimento participativo e inovador do direito.

IV UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL: ATUALIZAÇÃO CURRICULAR E DINÂMICAS HORIZONTAIS NO DIREITO

As possibilidades de atualização curricular podem ter início a partir da prática decolonial em sala de aula. Essas brechas possibilitam uma desobediência epistêmica nas estruturas sociais do contexto latino-americano de forma a transgredir fronteiras lineares (BALDI, 2014). Na esteira de Mantelli, Passoni e Belau (2021, p. 450), “[a]o mesmo tempo que nos prendemos a saberes potencialmente decoloniais dentro das amarras coloniais, aos moldes da produtividade, também nos desaprendemos de conceitos prontos, de práticas opressoras e de exclusão”. Pensando nas possibilidades e limites de emancipação epistemológica, Tikly (2004, p. 192, tradução nossa) denota que:



[O] conhecimento como emancipação envolve o desenvolvimento de uma maior consciência e vínculos entre a produção de conhecimento e seu provável impacto, ou seja, contextualizar a produção de conhecimento ao invés de separá-la como uma área técnica de especialização e na criação de uma abordagem crítica em contínua desconstrução em relação às formas do poder do conhecimento.¹⁴

Nesse sentido, no campo prático, é dever institucional promover os movimentos de ruptura e emancipação subjetiva do Norte Global, como defendido por Rizvi, Lingard e Lavia (2006, p. 257, tradução nossa):

As contensões do pós-colonialismo em torno da relação entre conhecimento e poder estão diretamente ligadas à educação, tanto como uma instituição onde as pessoas são inculcadas em sistemas hegemônicos de raciocínio quanto como um local onde é possível resistir às práticas discursivas dominantes. Dessa forma, a educação tem uma relação sistematicamente ambivalente com o pós-colonialismo. Por um lado, é um objeto de crítica pós-colonial quanto à sua cumplicidade com discursos e práticas eurocêntricas. Por outro lado, é somente por meio da educação que é possível revelar e resistir ao domínio contínuo do colonialismo em nossa imaginação. A educação também é um local onde os legados do colonialismo e os processos contemporâneos de globalização se cruzam.¹⁵

Almejando novos paradigmas, exemplificamos um caso de pedagogia decolonial aplicada por um dos autores deste artigo na disciplina “Teoria Geral do Estado e Ciência Política” ministrada no primeiro semestre da graduação de direito. Propôs-se que os(as) alunos(as) apresentassem, através de seminários, textos e livros plurais que auxiliam na melhor compreensão e análise do estudo do Estado e da Ciência Política. Todavia verificou-se, a partir da experiência própria de ambos autores desse estudo, que essa atividade é constantemente replicada nos cursos de direito com o tradicionalismo

¹⁴ No original, em inglês “*knowledge as emancipation involves developing greater awareness and links between the production of knowledge and its likely impact, that is, in contextualizing knowledge production rather than separating it off as a technical area of expertise and in creating an ongoing critical and deconstructive approach towards forms of knowledge power*” (TIKLY, 2004, p. 192).

¹⁵ No original, em inglês: “*Postcolonialism’s contentions surrounding the relationship between knowledge and power are linked directly to education, both as an institution where people are inculcated into hegemonic systems of reasoning and as a site where it is possible to resist dominant discursive practices. In this way, education has a systematically ambivalent relation to postcolonialism. On the one hand, it is an object of postcolonial critique regarding its complicity with Eurocentric discourses and practices. On the other hand, it is only through education that it is possible to reveal and resist colonialism’s continuing hold on our imagination. Education is also a site where legacies of colonialism and the contemporary processes of globalization intersect*” (RIZVI, LINGARD, LAVIA, 2006, p. 257).



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

excludente da disciplina. Ou seja, os(as) professores(as) dessa disciplina, em grande parte das faculdades de direito do país, propõem aos(as) alunos(as) a leitura e apresentação dos conceitos criados pela escolástica eurocentrada, não incluindo nenhum(a) autor(a) brasileiro(a), negro(a) ou indígena.

No sentido oposto, pretendeu-se que a composição dos seminários tomasse rumos mais plurais e igualitários. Para tanto, a sala foi dividida em três grupos e cada grupo ficou responsável pela apresentação de três seminários durante três aulas. Uma bibliografia tripartite foi arquitetada, sendo um dos autores “tradicional” e “clássico” da ciência política, outro(a) autor(a) que integra a escola brasileira contemporânea, e, por fim, um(a) autor(a) estrangeiro(a) crítico(a). A cada encontro, os grupos mudariam de foco do último(a) autor(a) estudado(a) por eles(as). Ou seja, quem havia apresentado sobre uma obra clássica, na próxima aula, estaria responsável por um(a) autor(a) brasileiro(a), e, no último encontro, iria discorrer sobre um(a) autor(a) estrangeiro(a) crítico(a).

No primeiro encontro, o grupo 1 apresentou as ideias de Nicolau Maquiavel (“clássico”), o grupo 2 apresentou as considerações de Giorgio Agamben (estrangeiro crítico) e o grupo 3 apresentou as reflexões de Florestan Fernandes (brasileiro). No segundo encontro, o grupo 1 apresentou as considerações de Sueli Carneiro (brasileira), o grupo 2 apresentou as ideias de Montesquieu (“clássico”) e o grupo 3 apresentou as reflexões de Frantz Fanon (estrangeiro crítico). No terceiro encontro, o grupo 1 apresentou as reflexões de Silvia Federici (estrangeira crítica), o grupo 2 apresentou as considerações do autor indígena Ailton Krenak (brasileiro) e o grupo 3 apresentou as ideias de Karl Marx e Friedrich Engels (“clássicos críticos”).

Ao término dos seminários, foram elaboradas provocações para os grupos discutirem a importância de se debater tais obras respondendo aos seguintes questionamentos: (i) de que forma as obras se comunicam; (ii) como o fomento desses diálogos propicia um melhor entendimento e reflexão sobre Estado e sociedade; e (iii) quais os silenciamentos que as obras “clássicas” produzem em relação às outras leituras. Em um questionário enviado aos(as) alunos(as) após a realização dos seminários, analisou-se que a proposta gerou impactos no sentido de aprimorar a visão dos(as) discentes sobre as dinâmicas sociopolíticas que existem dentro da disciplina de Teoria Geral do Estado.



CONCLUSÃO

Qual é a sensação de ser enquadrado em um estereótipo? Essa é uma das muitas perguntas que Edward Said (2007) faz em sua obra “Orientalismo”. O autor palestino percorreu a narrativa de que o ocidente desenhou e delineou os moldes da “incivilização” oriental para que seus costumes e culturas fossem encaixados, de maneira distorcida e inferior, na lente que observa o mundo. Manifestamente, Said propõe outra lente; uma lente que decodifica os mitos e quebra com os estereótipos formados pelo eurocentrismo.

Metaforicamente, essa lente fabricada pelo imperialismo é utilizada na modernidade/colonialidade para inferiorizar e invisibilizar conhecimentos, pessoas e práticas. Os estereótipos negativos de grupos sociais seguem presentes na mesma atuação da colonialidade do poder, do ser e do saber. Por meio desse trabalho, constatamos que os currículos jurídicos seguem uma forma de educação que é estruturalmente operacional, estamental e hierarquizante. As pedagogias freirianas, juntamente com os diálogos propostos por Catherine Walsh, bell hooks, entre outros(as), ilustram as insurgências contra as opressões de epistemologias esquecidas e deslegitimadas pela história, como as de indígenas e negros.

As pedagogias decoloniais que nascem do Sul Global divergem dos instrumentos de subalternização criados pelos artífices da colonialidade e pelo eurocentrismo. Busca-se, a partir do projeto, gerar interlocuções com as diferenças, garantindo voz àqueles(as) que sofrem com as consequências da dominação epistêmica, do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo. As consciências e práticas críticas dos(as) teóricos(as) de dentro e fora do mundo jurídico são relevantes quando lutamos para que essas vozes oprimidas não se anoiteçam. Esses novos modos de existência e subversão, como os constatados na experiência das aulas de “Teoria Geral do Estado e Ciência Política” provocam a polifonia de posições de mundo para a produção de conhecimento científico, reconhecendo as subjetividades e experiências dos(as) alunos(as), o que implica na construção de uma autonomia para aprender, (des)aprender e (re)aprender.

As emancipações epistemológicas trabalhadas nesse artigo estabelecem novas formas de interlocução dentro das universidades com o desígnio de fortalecer o diálogo Sul-Sul. Os “Outros” saberes desconsiderados pelas epistemologias do Norte serviram



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

para a construção de metodologias participativas e críticas que trouxessem perspectivas profundas de indivíduos que foram, e são, desvalorizados pela desumanização colonialista. As histórias e interpretações próprias dessas pessoas marcam a existência de insurgências e resistências contra as múltiplas formas de colonialismo ainda presentes dentro das universidades, possibilitando um enriquecimento da pedagogia jurídica com a inclusão de novos sentidos de justiça e de emancipação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, M. Jacqui. **Pedagogies of crossing**. Durham: Duke University Press, 2006.
- AMIN, Samir. **O eurocentrismo: crítica de uma ideologia**. São Paulo: Lavra Palavra, 2021.
- ANGHIE, Antony *et al.* **Imperialismo y derecho internacional: Historia y legado**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2016.
- ANTUNES, Alfredo Cesar. **Ciências sociais e representações: visão interdisciplinar**. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- BALDI, César Augusto. Descolonizando o ensino de direitos humanos?. **Hendu–Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, v. 5, n. 1, p. 8-18, 2014.
- BARRETO, José-Manuel. Decolonial strategies and dialogue in the human rights field: A manifesto. **Transnational Legal Theory**, v. 3, n. 1, p. 1-29, 2012.
- BARRETO JUNIOR, Raimundo César. Human Rights Discourse and Interculturality: Insights from the Margins. **REFLEXUS**, v. 12, n. 20, p. 543-565, 2018.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2005.
- BOURDIEU, Pierre Félix. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Lib. Droz, 1972.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo; MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira. Comentário ao Capítulo 2: "A Pós-Colonialidade do Direito Internacional" - Abordagens Pós-Coloniais e Descoloniais no Direito Internacional. *In*: BADIN, Michelle Rattón Sanchez; MOROSINI, Fábio; GIANNATTASIO, Arthur Roberto Capella. **Direito Internacional: Leituras Críticas**. São Paulo: Almedina, 2019. p. 102-112.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 04, p. 1806-1823, 2016.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos estudos jurídicos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

BROECK, Sabine. Für eine dekoloniale Praxis der Humanities - gegen die neoliberale Universität. *In*: BRUNNER, Claudia; SCHERLING, Josefina. **Bildung, Menschenrechte, Universität: Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung.** [S. l.]: Drava Verlag, 2012. p. 289-305.

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del punto cero.** Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CHIN, Kevin; RUDELIUS-PALMER, Kristi. Storytelling as a relational and instrumental tool for addressing racial justice. **Race/Ethnicity: Multidisciplinary Global Contexts**, Indiana, v. 3, n. 2, p. 265-281, 2010.

DU BOIS, W. E. B. **As Almas do Povo Negro.** Tradução José Luiz Pereira da Costa, Porto Alegre: [s.n.], 1998.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. **Revista de Cultura Teológica**, n. 4, p. 69-81, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 51-73, 2016.

ESLAVA, Luis. **Local Space, Global Life:** The Everyday Operation of International Law and Development. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual.** Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1987.

FALS BORDA, Orlando. **El Reformismo por dentro en América Latina.** México: Siglo XXI. 1972.

FALS BORDA, Orlando. **Por la praxis:** el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *In*: ORDÓÑEZ, Edward Javier; GRANJA ESCOBAR, Luis Carlos; LUNA NIETO, Alexander. Antología del pensamiento Social en Colombia. Editorial Universidad Santiago de Cali, 2018. p. 75-113.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

FITZPATRICK, Peter. **Modernism and the grounds of law**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GAGNE, Karen M. On the obsolescence of the disciplines: Frantz Fanon and Sylvia Wynter propose a new mode of being human. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 5, p. 251-263, 2007.

GANDHI, Leela. **Postcolonial theory**: a critical introduction. Nova York: Columbia University Press, 1998.

GOODALE, Mark. Toward a critical anthropology of human rights. **Current anthropology**, v. 47, n. 3, p. 485-511, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

JANTZEN, Wolfgang. Inklusion und Kolonialität–Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. **Jahrbuch für Pädagogik**, v. 2015, n. 1, p. 241-253, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KLEINSCHMIDT, Malte. Skizzen und Fragmente für eine dekoloniale politische Bildung. *In*: KLEINSCHMIDT, Malte. **Dekoloniale politische Bildung**: Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. London: Springer Nature, 2021. p. 295-540.

LAVIA, Jennifer; SIKES, Pat. 'What part of me do I leave out?': in pursuit of decolonising practice. **Power and Education**, v. 2, n. 1, p. 85-96, 2010.

LAVIA, Jennifer. The practice of postcoloniality: A pedagogy of hope. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 14, n. 3, p. 279-293, 2006.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

LAWRENCE, Bonita; DUA, Enakshi. Decolonizing antiracism. **Social justice**, v. 32, n. 4, p. 120-143, 2005.

LIMA, Jacob Carlos; CORTES, Soraya Maria Vargas. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 416-435, 2020.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/postcolonialism**. London: Routledge, 2007.

LOPEZ, Ann E. Decolonizing the Mind: Process of Unlearning, Relearning, Rereading, and Reframing for Educational Leaders. *In*: LOPEZ, Ann E. **Decolonizing Educational Leadership: Exploring Alternative Approaches to Leading Schools**. London: Palgrave Macmillan, 2020. p. 35-50.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. A temática indígena na escola: por entre histórias, práticas e representações em prol da desconstrução de estereótipos e preconceitos. *In*: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris Editora, 2018. p. 61-90.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira *et al.* Confluir para descolonizar: aportes afrodiáspóricos e ameríndios para a crítica do direito. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 20, p. 380-424, 2021.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira; BADIN, Michelle Ratton Sanchez. Repensando o direito internacional a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais. **Prim@ Facie - Direito, História e Política**, Paraíba, v. 17, n. 34, p. 1-33, 2018.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira; MASCARO, Laura Degaspere Monte; NINOMIYA, Bruno Lopes. Sistema de justiça criminal e racismo estrutural no Brasil: interlocuções com o pensamento decolonial. **Revista Latino-americana de Criminologia**, v. 1, n. 2, p. 9-34, 2021.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira; NINOMIYA, Bruno Lopes; SILVA, Lucas de Carvalho Pereira da. Elementos para (re)interpretar a educação jurídica a partir da descolonização e da luta antirracista. *In*: CARDOSO, Fernando da Silva. **Educação jurídica e diferença: abordagens sobre questões de gênero e raça para o ensino jurídico**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2022. p. 95-109.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira; PASSONI, Chiara Mori; BELAU, Lahanna Kathilla Alves dos Santos. **Descaminhos da prática pedagógica decolonial: as dificuldades de descolonizar a confecção do conhecimento a distância**. Expressa Extensão, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 447- 455, Jan/Abr 2021.

MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira. Descolonizar a pesquisa em direito: notas e fronteiras globais. *In*: MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira; MASCARO, Laura Degaspere Monte. **Direitos Humanos em Múltiplas Miradas**. São Paulo: Escola Superior de Advocacia da OAB SP, 2021. p. 194-199.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

MATTEI, Ugo; NADER, Laura. **Pilhagem**: quando o Estado de Direito é ilegal. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MCEWAN, Cheryl. Post-colonialism. *In*: DESAI, Vandana; POTTER, Robert B. (Org.). **The companion to development studies**. 2. ed. Londres: Hodder Education, 2008. p. 124-129.

MCLAREN, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1994.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MOREIRA, Adilson. **Pensando como um Negro**: Ensaio de Hermenêutica Jurídica. São Paulo: Contracorrente, 2019a.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019b.

MUNDY, Karen. Educational multilateralism and world (dis)order. **Comparative education review**, v. 42, n. 4, p. 448-478, 1998.

NIGHTENGAL-LEE, Bianca. Approaching Educational Equity with White Preservice Teachers through an Intersectional Understanding of Self. *In*: CHASE, Elizabeth. **Clinical Partnerships in Urban Elementary Settings**: An Honest Celebration of the Messy Realities in the Preparation of Teachers. Teachers College Record. Leiden: Brill, 2020. p. 79-91.

NINOMIYA, Bruno Lopes; SILVA, Lucas de Carvalho Pereira da. Políticas públicas culturalmente transformadoras: o desenvolvimento e a justiça social de Amartya Sen observados sob a perspectiva decolonial. *In*: ZAMBAM, Neuro José *et al.* (Org.). **Estudos sobre Amartya Sen**: Volume 11 - Seguridade Social, Políticas Públicas e Escolhas Sociais. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 14-39.

NOBRE, Marcos: Aparentamentos sobre a Pesquisa em Direito no Brasil. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 66, p.145-153, 2003.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PAHUJA, Sundhya. **Decolonising international law**: development, economic growth and the politics of universality. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

PAL, Maïa. **Jurisdictional accumulation**: an early modern history of law, Empires, and capital. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

PAZELLO, Ricardo. **Direito insurgente e movimentos populares**: o giro decolonial do poder e a crítica marxista ao direito. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

PEREIRA, Carolina Grant. “Vazio pleno”: descolonização do pensamento e possibilidades criativas nos cursos de graduação em direito. **Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica**, Salvador, p. 71-94, Jan./Jun. 2018.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Direitos humanos traduzidos em pretuguês. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499473935_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_ThulaPires.pdf>. Acesso em 30 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 227-278.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. **International law from below: Development, social movements and third world resistance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RAMOS, Juan G.; DALY, Tara (Org). **Decolonial Approaches to Latin American Literatures and Cultures**. London: Springer, 2016.

RESENDE, Ana Catarina Zema de; MOREIRA, Erika Macedo. Ferramentas epistemológicas para a descolonização do ensino da história indígena. **Revista Relicário**, v. 4, n. 7, p. 161-182, 2017.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob; LAVIA, Jennifer. Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 14, n. 3, p. 249-262, 2006.

ROY, Alpana. Postcolonial theory and law: a critical introduction. **Adelaide Law Review**, v. 29, p. 315-357, 2008.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

SALAZAR, Juan García (org.). **Territorios, territorialidad y desterritorialización: un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales**. Quito: Fundación ALTROPICO, 2010.

SALDÍVAR-HULL, Sonia; GUHA, Ranajit. **The Latin American subaltern studies reader**. Duke: Duke University Press, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria**. Santiago: Editorial Universidad Bolivariana S.A, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

SILVA, Flávia Coelho Augusto; PEREIRA, Flávia Souza Máximo. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. *In*: BOMFIM, Rainer; MÁXIMO, Flávia; BAHIA, Alexandre. **Tendências do ensino jurídico**: confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 188-208.

SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 469-507.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TIKLY, Leon. Education and the new imperialism. **Comparative education**, v. 40, n. 2, p. 173-198, 2004.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: "valorizar a diversidade"! *In*: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris Editora, 2018. p. 43-59.

TUITT, Frank; HAYNES, Chayla; STEWART, Saran. **Race, equity, and the learning environment**: The global relevance of critical and inclusive pedagogies in higher education. Sterling: Stylus Publishing, 2016.

TUITT, Frank; STEWART, Saran. Decolonising Academic Spaces: Moving Beyond Diversity to Promote Racial Equity in Postsecondary Education. *In*: THOMAS, Dave SP; ARDAY, Jason. **Doing Equity and Diversity for Success in Higher Education**. London: Palgrave Macmillan, 2021. p. 99-115.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Depois do colonialismo mental**: repensar e reorganizar o Brasil. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2018.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. **Revista de Direito Administrativo**, v. 243, p. 113-131, 2006.

WALSH, Catherine E. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine E.; SALAZAR, Juan García. Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. **Cuadernos de literatura**, v. 19, n. 38, p. 79-98, 2015.

WALSH, Catherine E. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. *In*: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

WANE, Njoki Nathani; TODD, Kimberly L. Introduction: A Meeting of Decolonial Minds. *In*: WANE, Njoki Nathani; TODD, Kimberly L. **Decolonial Pedagogy**: Examining Sites of Resistance, Resurgence, and Renewal. Toronto: Palgrave Macmillan, 2018. p. 1-6.



NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de história do direito**. Belo Horizonte: Editora del Rey, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Saraiva Educação, 2017.

WYNTER, Sylvia. But What Does 'Wonder' Do? Meanings, Canons, Too? On Literary Texts, Cultural Contexts, and What It's Like to Be One/Not One of Us. **Stanford Humanities Review**, v. 4, n. 1, 1995.

WYNTER, Sylvia. Towards the Sociogenic Principle: Fanon, Identity, the Puzzle of Conscious Experience, and What It Is Like to Be 'Black.'. *In*: DURAN-COGAN, Mercedes; GOMEZ-MORIANA, Antonio. **National Identities and Sociopolitical Changes in Latin America**. New York: Routledge, 2001. p. 30-66.

WYNTER, Sylvia. Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. **CR: The new centennial review**, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

NINOMIYA, B. L.; MANTELLI, G. A.S. **Emancipações epistemológicas a partir da descolonização: (RE)formulando a educação jurídica desde o Sul**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 3, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

NINOMIYA, B. L. & MANTELLI, G. A.S. (2021) **Emancipações epistemológicas a partir da descolonização: (RE)formulando a educação jurídica desde o Sul**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.