

A inércia do monoculturalismo: a formação docente em direito e o paradoxo da constituição de 1988

The inertia of monoculturalism: teacher education in law and the paradox of the 1988 constitution

La inercia del monoculturalismo: la formación docente en derecho y la paradoja de la constitución de 1988

Julia Domingues de Brito¹
Joana Paulin Romanowski²
André Luiz Moscaleski Cavazzani³

Resumo

O presente artigo analisa um paradoxo central no ensino jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 inaugurou um marco jurídico pluralista, multicultural e garantista. Contudo, passadas mais de três décadas, a prática pedagógica nos cursos de Direito permanece atrelada a uma lógica monocultural e bacharelesca. A hipótese central sustenta que a persistência desse cenário reside no "ponto cego" do sistema: a formação do professor de Direito, que reproduz um legado pedagógico pré-1988. O objetivo deste artigo é analisar de que modo essa formação histórica estrutura práticas docentes marcadas pelo formalismo e pelo eurocentrismo, produzindo processos de epistemicídio, bem como indicar possibilidades de reconfiguração a partir da Pedagogia Crítica Multiculturalista. Analisa-se como a ausência de saberes pedagógicos e multiculturais na formação docente perpetua o epistemicídio, conforme teorizado por Marés (2003) e Carneiro (2005). Conclui-se propondo uma nova configuração epistemológica-pedagógica orientada por uma de Pedagogia Crítica Multiculturalista, mediada pelas novas tecnologias, como condição necessária para a superação do modelo de ensino vigente.

Palavras-chave: Formação docente; Direito; Monoculturalismo; Pedagogia crítica; Multiculturalismo.

Abstract

The present article investigates the structural paradox inherent in Brazilian legal education following the 1988 Federal Constitution. Although the "Citizen Constitution" established a pluralistic, multicultural, and guarantee-based framework, pedagogical practices in Law schools remain anchored in a monocultural and formalistic logic. The central hypothesis argues that the persistence of this scenario stems from an institutional "blind spot": the lack of pedagogical training for Law professors, who tend to reproduce a pre-1988 heritage centered on technical dogmatism. The objective of this article is to analyze how this historical training

¹ Centro Universitário Internacional - UNINTER. Email: juliadominguesdebrito@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3981-0599>

² Centro Universitário Internacional – UNINTER. Email: joana.romanowski@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>

³ Centro Universitário Internacional – UNINTER. Email: andre.ca@uninter.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1512-3639>

structures pedagogical practices marked by formalism and eurocentrism, producing processes of epistemicide, and to point out possibilities for reconfiguration based on Critical Multicultural Pedagogy. Methodologically, this study is a qualitative theoretical research based on a critical bibliographic review of classical works in higher education and the sociology of law. It analyzes how the absence of pedagogical and multicultural knowledge perpetuates "epistemicide"—both territorial and racial—as theorized by Souza Filho and Carneiro. The study concludes by proposing a new epistemological-pedagogical configuration oriented by Critical Multicultural Pedagogy and mediated by new technologies. This transition is presented as a necessary condition to transform the "jurist-bachelor" into a "jurist-educator," capable of fulfilling the transformative promise of the 1988 constitutional project.

Keywords: Teacher training; Law; Monoculturalism; Critical pedagogy; Multiculturalism.

Resumem

El presente artículo analiza una paradoja central en la enseñanza jurídica brasileña. La Constitución Federal de 1988 inauguró un marco jurídico pluralista, multicultural y garantista. No obstante, transcurridas más de tres décadas, la práctica pedagógica en los cursos de Derecho permanece vinculada a una lógica monocultural y bacharelesca. La hipótesis central sostiene que la persistencia de este escenario radica en el "punto ciego" del sistema: la formación del profesor de Derecho, que reproduce un legado pedagógico anterior a 1988. El objetivo de este artículo es analizar de qué manera esta formación histórica estructura prácticas docentes marcadas por el formalismo y el eurocentrismo, produciendo procesos de epistemicidio, e indicar posibilidades de reconfiguración a partir de la Pedagogía Crítica Multiculturalista. Se analiza cómo la ausencia de saberes pedagógicos y multiculturales en la formación docente perpetúa el epistemicidio, conforme lo teorizado por Marés (2003) y Carneiro (2005). Se concluye proponiendo una nueva configuración epistemológico-pedagógica orientada por una Pedagogía Crítica Multiculturalista, mediada por las nuevas tecnologías, como condición necesaria para superar el modelo de enseñanza vigente.

Palabras clave: Formación docente; Derecho; Monoculturalismo; Pedagogía crítica; Multiculturalismo.

Introdução

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) simbolizou, no plano normativo, uma ruptura paradigmática na história institucional do país. Pela primeira vez, o Estado rompeu com a ficção da homogeneidade nacional para abraçar, textualmente, o multiculturalismo.

Ao reconhecer aos indígenas "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições" (Brasil, 1988, art. 231) e assegurar a propriedade definitiva aos remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 1988, art. 68 do ADCT), a Carta Magna exigiria, por

consequência lógica, um novo perfil de jurista: um intérprete sensível à pluralidade e aos direitos culturalmente diferenciados.

Contudo, a análise do cenário jurídico contemporâneo, no interregno de 1988 a 2025, revela um paradoxo inquietante: embora a Constituição Cidadã tenha amadurecido institucionalmente, o ensino jurídico avançou timidamente em direção à promessa pluralista. As salas de aula das faculdades de Direito permanecem, majoritariamente, dominadas pelo formalismo, pelo positivismo estrito e por uma cosmovisão eurocêntrica. Nota-se que a hermenêutica constitucional é, frequentemente, instrumentalizada para neutralizar o potencial transformador do texto magno.

Este artigo sustenta a hipótese de que a responsabilidade por essa inércia não reside exclusivamente na estrutura curricular ou na literalidade da lei, mas, primordialmente, no sujeito que media esse conhecimento: o professor de Direito. Formado sob a égide do notável saber jurídico, o docente típico é treinado primordialmente para atuar nas carreiras jurídicas estatais e no mercado de trabalho tradicional, carecendo, todavia, de formação formal e epistemológica para o exercício da docência superior (Rodrigues, 2005; Faria, 1987). Assume como questão principal: como o legado histórico de formação docente no ensino jurídico brasileiro (1824–1988) contribui para a manutenção de um modelo epistemologicamente monocultural e formalista no período pós-Constituição de 1988, limitando a realização de um projeto pluralista e multicultural inscrito no texto constitucional?

Para responder a essa problemática, este artigo define-se como objetivo central: Analisar de que modo a formação histórica do professor de Direito no Brasil estrutura práticas docentes marcadas pelo formalismo e pelo eurocentrismo, produzindo processos de epistemicídio, e indicar possibilidades de reconfiguração epistemológico-pedagógica a partir de uma Pedagogia Crítica Multiculturalista.

Essa lacuna na formação pedagógica dos professores do curso de direito não constitui um acidente, mas um sintoma de um profundo legado histórico (1824-1988), objeto de investigação do projeto de tese ao qual este estudo se vincula. Oportunos estudos expressam essa questão, como Cunha (2006), que discute a profissionalização docente; Morosini (2008), sobre o professor na sociedade contemporânea; Bolzan e Isaia (2004), acerca da aprendizagem da docência superior; e Veiga (2014), que aborda a diversidade da docência.

A docência jurídica no Brasil foi desenhada para reproduzir uma elite estatal monocultural, constituída historicamente sob a primazia do domínio do conteúdo disciplinar,

relegando a formação pedagógica a um plano secundário. No campo jurídico, essa lógica se radicaliza: o notável saber jurídico converte-se em critério suficiente de legitimidade docente, perpetuando um modelo de ensino desvinculado da reflexão didática e epistemológica (Cunha, 2006).

Além disso, professor universitário enfrenta desafios complexos frente às demandas sociais, cognitivas e institucionais da contemporaneidade como afirma Morosini (2008), ou seja, a sua formação envolve conhecimento pedagógico para articular os saberes docentes e as dimensões socioculturais da prática universitária (Bolzan e Isaias, 2004).

A seguir, analisa-se como esse legado opera o que se denomina epistemicídio na prática docente e de que forma uma nova configuração epistemológica-pedagógica orientada por uma de Pedagogia Crítica Multiculturalista pode romper esse ciclo reprodutivo.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como um estudo do tipo ensaio propositivo de natureza teórica, realizado de modo reflexivo por meio de consulta ao referencial pertinente ao assunto, como recomenda Severino (2016). Para realizar o artigo foi necessário delimitar o tema, formular uma questão problematizadora, definir o objetivo, elaborar uma argumentação coerente e fundamentada teoricamente, articulando análise crítica e posicionamento próprio com rigor lógico e consistência conceitual. (Severino, 2016). Assim, fundamenta-se em fontes bibliográficas e documentos teóricos que discutem o ensino jurídico, a formação docente e o multiculturalismo no cenário brasileiro pós-1988. Para a construção do corpus analítico, foram selecionadas obras clássicas da pedagogia crítica e da sociologia da educação, estabelecendo um diálogo.

Com efeito, a abordagem adota o método de revisão crítica, estruturado em três eixos principais: a análise do legado histórico e constitucional; o diagnóstico das ausências pedagógicas na formação do professor-bacharel; e a proposição de intervenções pautadas na Pedagogia Crítica Multiculturalista. A seguir, analisa-se como esse legado opera o que se denomina epistemicídio na prática docente e de que forma uma nova configuração epistemológica-pedagógica pode romper esse ciclo reprodutivo. Na composição do artigo são enfatizados o legado histórico considerando as Constituições Brasileiras, a condição da formação dos professores dos cursos de direito e a proposição de uma nova configuração epistemológica-pedagógica orientada por uma de pedagogia crítica multiculturalista.

O legado histórico e sua inércia epistemicida (1988-2025)

A persistência do monoculturalismo no ensino jurídico brasileiro contemporâneo encontra sua gênese na figura do docente que, ao atuar como filtro interpretativo da norma, opera uma hermenêutica de resistência às inovações democráticas. Embora a Constituição de 1988 tenha estabelecido uma ruptura paradigmática, a *praxis* pedagógica permanece refém de uma lente liberal-individualista, consolidada pela tradição do Código Civil de 1916, o que oblitera a dimensão social e inclusiva do texto constitucional.

Neste cenário, a análise fundamenta-se na obra de Souza Filho (2003) para diagnosticar o fenômeno do epistemicídio territorial. Este conceito refere-se à supressão deliberada e sistemática de saberes e formas jurídicas não estatais, transcendendo a mera lacuna técnica sobre a questão fundiária. No ensino de disciplinas como Direitos Reais, a propriedade privada é frequentemente convertida em dogma universal, silenciando ontologias e modos de relação sujeito-terra que não se enquadram na lógica mercantilista hegemônica.

A materialização deste silenciamento é nítida na abordagem didática do Artigo 231 da Constituição Federal. O direito originário indígena é, por vezes, reduzido a uma "exceção exótica" à regra civilista, e não compreendido como um sistema jurídico autônomo e válido.

Configura-se, assim, uma inversão hierárquica pedagógica: a norma infraconstitucional, Código Civil, assume o papel de regra geral da realidade, enquanto a norma suprema, Constituição Federal, é relegada à periferia do discurso acadêmico quando o objeto é a diversidade étnica. O professor, condicionado por uma formação eurocêntrica, atua como agente de manutenção do *status quo* colonial, praticando o que Santos (2006) denomina como pedagogia ausente, ou seja, conceitos e práticas inexistentes nos conhecimentos dominantes não se incorporam aos saberes dos docentes e permanecem como uma pedagogia não explicitada. Ressalta o autor que “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da presença dos dois lados da linha”, (Santos, 2007), o que significa que os saberes situados para além da racionalidade dominante são produzidos como inexistentes. No campo jurídico, essa lógica converte o direito indígena em invisibilidade epistemológica, relegando-o a um estatuto de exceção, quando, na verdade, constitui sistema normativo legítimo e constitucionalmente reconhecido.

Paralelamente ao apagamento territorial, identifica-se no ensino jurídico o fenômeno do epistemicídio racial, conforme denunciado por Carneiro (2005). A dogmática jurídica

brasileira foi erguida sobre a figura do sujeito de direito abstrato — uma construção teórica que, sob o manto da suposta universalidade, oculta uma materialidade histórica específica: o homem branco e proprietário. Ao adotar esse sujeito neutro como padrão, a docência jurídica invisibiliza as especificidades e as dores da população negra, validando um sistema que exclui sistematicamente aqueles que não se enquadram nesse perfil hegemônico. Essa cegueira teórica é agravada pelo fato de a docência jurídica brasileira ter se consolidado sobre o mito da democracia racial, como afirma a autora o mito da democracia racial funciona como dispositivo ideológico que mascara as hierarquias raciais estruturantes da sociedade brasileira, produzindo a falsa percepção de igualdade e neutralizando o enfrentamento institucional do racismo. No campo jurídico, tal mito sustenta a crença na imparcialidade do ordenamento, obscurecendo como determinadas categorias — propriedade, família, herança, criminalização — foram historicamente mobilizadas para controlar e excluir corpos negros. (Carneiro, 2005)

A formação docente tradicional não instrumentaliza o professor para identificar e discutir o racismo estrutural, criando um vácuo pedagógico. Sem ferramentas críticas, o ensino do Princípio da Igualdade, enquanto princípio constitucional, torna-se uma mera abstração formal. O professor ensina a igualdade perante a lei, mas falha em demonstrar como a aplicação dessa lei reproduz desigualdades concretas, perpetuando, assim, a exclusão racial dentro da própria lógica de justiça.

Assim, tanto no que tange à questão indígena quanto à racial, o ensino do Direito opera através de uma hermenêutica do silenciamento. Seja transformando a terra em mercadoria, seja transformando o sujeito negro em uma abstração sem cor, a sala de aula atua como um mecanismo de reprodução de uma ordem colonial, impedindo a concretização do projeto multicultural e igualitário prometido pela Constituição de 1988. Pode-se afirmar, portanto, que a Constituição de 1988 inaugurou um período de complexidade social, trazendo à tona novos sujeitos e demandas que a dogmática clássica não estava preparada para absorver. Conforme asseveram Costa e Assis (2010), o ensino do Direito precisa romper com o monólogo estatal e se abrir para os conflitos decorrentes da globalização e da busca por cidadania, sob pena de perpetuar sua inadequação diante das práticas sociais emergentes.

Diante desse cenário desafiador, o professor de Direito frequentemente busca abrigo no que Warat (2004) denominou senso comum teórico dos juristas. Esse conceito opera como um escudo cognitivo: trata-se de um conjunto de crenças padronizadas e pacificadoras que permite ao docente ignorar as contradições da realidade, mantendo a ilusão de que o Direito é

um sistema fechado, coerente e autossuficiente. Nessa mesma linha, Ansari (2014) aponta que o apego irrefletido ao positivismo jurídico nas salas de aula atua como um mecanismo que mascara as assimetrias sociais, blindando a dogmática contra questionamentos de ordem política e ética. O docente, incapaz de dialogar com as interpelações dos movimentos sociais e de mediar conflitos interculturais reais, realiza um movimento de recuo estratégico para o formalismo. Na prática de sala de aula, isso se traduz na supervalorização da técnica em detrimento da ética material. O professor passa a ensinar a forma do processo e os ritos procedimentais com rigor excessivo, enquanto negligencia a substância da justiça social pluralista.

Ao focar no *como* fazer (o rito) e ignorar o *para quem* se faz (o sujeito), o ensino jurídico se desidrata, tornando-se uma ferramenta de manutenção da ordem, e não de transformação social.

O ponto cego: a formação pedagógica inexistente do professor de direito

A persistência do monoculturalismo e do formalismo no ensino jurídico não é acidental, mas encontra alicerce em um ponto cego institucional: a histórica ausência de formação pedagógica para quem ensina Direito. A permanência de uma docência jurídica monocultural do formalismo no ensino jurídico pode ser compreendida como originária da sociologia das ausências (Santos, 2002), que demonstra como a modernidade produz ativamente a inexistência de saberes não hegemônicos.

No contexto brasileiro, essa dinâmica assume contornos raciais específicos, configurando o epistemicídio denunciado por Carneiro (2005), no qual o sujeito jurídico universal oculta sua materialidade branca e proprietária. Ao mesmo tempo, como argumenta Almeida (2019), a neutralidade jurídica opera como mecanismo ideológico de reprodução do racismo estrutural. Essa estrutura epistemológica se ancora na própria formação do professor universitário, que, conforme analisam Morosini (2008) e Bolzan (2004), não é institucionalmente preparada para exercer uma docência crítica e reflexiva, permanecendo ancorada no saber disciplinar e dogmático.

Tanto a legislação educacional quanto a cultura corporativa dos concursos públicos consolidaram o mito de que o notável saber jurídico — ou o sucesso na advocacia e magistratura — seria condição suficiente para a docência. Ignora-se, nessa equação, que o ato

de ensinar exige saberes específicos, distintos do saber técnico-dogmático. O excelente jurista não é, necessariamente, um professor capaz de mediar a complexidade social em sala de aula e em muitos cursos os professores assumem uma ou duas disciplinas como complementação de trabalho e ou são advogados bem-sucedidos e não necessariamente docentes⁴. Os critérios de ingresso na docência raramente incluem exigência de formação didático pedagógica, situação sustentada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDBEN (1996) ao indicar no Art. 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. E mesmo a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito) no Art. 9º “O curso de graduação em Direito deverá contar com corpo docente qualificado, com titulação compatível com as disciplinas ministradas, observada a legislação vigente, assegurada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, não acrescenta a necessidade de uma formação específica para o magistério.

Esse tradicionalismo metodológico e a reprodução acrítica de ementas encasteladas funcionam como verdadeiros mecanismos de blindagem da sala de aula. Para compreender a profundidade dessa blindagem, convém recorrer aos ensinamentos de Raffestin (1993), para quem o território se diferencia do espaço plano justamente por ser o resultado de uma apropriação mediada por relações de poder. O território é produzido por atores que projetam no espaço suas intenções e sistemas de controle, utilizando códigos e normas para delimitar fronteiras de inclusão e exclusão. Sob essa perspectiva, a sala de aula do ensino jurídico e a própria estrutura curricular se constituem como um território geopolítico do saber dogmático. Esse território não é neutro, mas sim o produto de uma cartografia colonial e formalista, intencionalmente desenhada para assegurar a hegemonia do monólogo estatal e neutralizar as contradições sociais. Quem domina esse território detém o poder de ditar quais saberes possuem validade jurídica e quais serão empurrados para as margens do apagamento, configurando o ponto cego da formação docente.

Essa dinâmica territorial de poder reflete-se diretamente nas condições estruturais do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com o Resumo Técnico

⁴ De acordo com o Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020 em termos de percentuais, nas IES públicas há aumento em relação às funções docentes em tempo integral (de 81,1%, em 2011, para 86,2%, em 2020), e diminuição em relação às funções docentes de período parcial (de 12,5% para 10,4%) e às horistas (de 6,4% para 3,4%) e nas instituições privadas verifica-se, de 2011 a 2020, ganho da participação do período parcial (de 31,2% para 41,4%), queda das horistas (de 43,8% para 32,6%) e estabilidade do período integral (de 25,0% para 25,9%), ou seja apenas uma parcela de professores exerce a docência em tempo integral.

do Censo da Educação Superior 2020, verifica-se uma profunda disparidade nos regimes de contratação que impacta a construção da identidade docente. Nas IES públicas, há um aumento nas funções docentes em tempo integral (de 81,1%, em 2011, para 86,2%, em 2020), e diminuição em relação às funções de período parcial (de 12,5% para 10,4%) e às horistas (de 6,4% para 3,4%). Em contrapartida, nas instituições privadas, constata-se, de 2011 a 2020, o ganho da participação do período parcial (de 31,2% para 41,4%), queda das horistas (de 43,8% para 32,6%) e estabilidade do período integral (de 25,0% para 25,9%). Esses dados revelam que apenas uma parcela de professores exerce a docência em tempo integral, evidenciando um cenário mercadológico em que o regime horista ou parcial pulveriza o tempo dedicado à reflexão pedagógica e à pesquisa formativa, aprisionando o professor-advogado na mera transmissão utilitarista da norma.

Diante da ausência de ferramentas didáticas próprias e de reflexão crítica sobre o ensino, o professor de Direito recorre instintivamente à mimese, reproduzindo o modelo pedagógico que vivenciou enquanto aluno. Perpetua-se, assim, o ciclo da educação bancária criticada por Paulo Freire (1996), na qual o professor atua como um depositante de códigos, artigos de lei e doutrinas nas mentes dos estudantes.

Essa categoria freiriana fundamenta-se teoricamente em uma concepção gnosiológica equivocada, cujo pilar é a dicotomia absoluta entre o sujeito que sabe e o sujeito que aprende. Na educação bancária, o saber é tratado como um objeto estático, uma propriedade a ser transmitida de forma vertical e unilateral. Esse modelo se sustenta na negação do diálogo e da alteridade, operando por meio de uma estrutura de dominação na qual o educador detém o monopólio do conhecimento e o educando é reduzido a um receptáculo passivo, um arquivo de informações estatais e dogmáticas. No ensino jurídico, essa mecânica se traduz na transformação do aluno em um mero depositário de códigos, ementas, artigos de lei e doutrinas cristalizadas. O rito de memorização e repetição mecânica das normas anula a capacidade epistemológica do estudante de problematizar o Direito, transformando o ato educativo em um instrumento de domesticação e de alienação da realidade social.

Assume-se uma pedagogia crítica multicultural o ensino torna-se uma transmissão passiva de verdades estatais, bloqueando o desenvolvimento da consciência crítica necessária para desafiar os epistemicídios (territoriais e raciais) e o senso comum teórico anteriormente discutidos.

A dinâmica da reprodução acrítica é agravada pelo profundo isolamento epistemológico das Faculdades de Direito. Historicamente, os cursos jurídicos mantêm-se refratários ao diálogo interdisciplinar, especialmente em relação às Faculdades de Educação, como afirma Cunha (2006) a primazia do saber disciplinar, relega os saberes pedagógicos a uma posição secundária e não institucionalizada. Existe uma crença tácita na autossuficiência do saber jurídico, como se a didática fosse uma ciência menor ou desnecessária para a formação do bacharel. Como adverte Ferraz Junior (1998), a dogmática jurídica tradicional opera neutralizando as funções investigativas em prol de uma técnica de decidibilidade, o que afasta o estudante da reflexão crítica sobre os fundamentos da própria norma. Esse distanciamento institucional impede que as inovações pedagógicas e as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem penetrem os muros das escolas de Direito, cristalizando práticas arcaicas.

A consequência direta desse isolamento é um paradoxo pedagógico: a existência de professores tentando ensinar conteúdos pluralistas e emancipatórios (como os Direitos Fundamentais e a Constituição de 1988) através de métodos autoritários e monoculturais. Conforme Almeida (2019), o Direito opera em um plano técnico e universal, ocultando as estruturas de poder e as desigualdades que o atravessam.

Cria-se um curto-circuito cognitivo na formação do aluno: o professor discursa sobre democracia e liberdade, mas o faz exigindo submissão passiva e silêncio. Nesse movimento, o método pedagógico reproduz a mesma lógica excludente denunciada por Carneiro (2005) como epistemicídio, isto é, a produção ativa do outro como não-ser no processo de ensino e aprendizagem, o método neutraliza o conteúdo.

A forma como se ensina (a estrutura rígida, a aula magna, a verdade única) tem mais força formativa do que o que se ensina, resultando em profissionais que conhecem a letra da Constituição, mas operam pela lógica do autoritarismo.

Assim, a dissociação entre o discurso democrático da Constituição e a prática autoritária da sala de aula pode ser explicada pelo conceito de currículo oculto. Conforme teorizado por Apple (1982), o currículo não se resume à grade de disciplinas oficial, mas abrange as normas, valores e disposições implícitas que são transmitidas por meio das relações sociais na escola.

Esta categoria analítica fundamenta-se teoricamente na premissa de que o processo de escolarização excede o domínio dos conteúdos formais. O currículo oculto constitui-se pelas

mensagens ideológicas subliminares e pelas práticas rotineiras institucionalizadas que moldam a subjetividade do estudante. Ele atua por meio de rituais de poder, da organização espacial das salas de aula, da linguagem rebuscada e das expectativas de comportamento não verbalizadas. No âmbito das faculdades de Direito, esse mecanismo opera de forma perversa: enquanto o currículo manifesto debate os direitos fundamentais e as garantias democráticas da Carta de 1988, o currículo oculto ensina, silenciosamente, que a hierarquia rígida, o elitismo e o dogmatismo abstrato possuem maior relevância pragmática que o argumento crítico. O estudante aprende, por osmose institucional, que o sucesso na cultura forense depende da assimilação de posturas de obediência, da submissão passiva à autoridade e da mimese de ritos eurocêntricos, naturalizando traços autoritários que serão replicados na futura prática profissional e forense. Como alerta Silva (1995), o currículo oculto atinge sua máxima eficácia justamente por sua invisibilidade pedagógica, convertendo a arbitrariedade cultural em bom senso corporativo.

No ensino jurídico, a estrutura rígida ensina, silenciosamente, que a hierarquia vale mais que o argumento. O aluno aprende que o sucesso acadêmico depende da submissão à autoridade do professor e da reprodução fiel do conteúdo ditado, e não da capacidade de questionamento crítico. Como alerta Silva (1995), o currículo oculto é eficaz justamente porque não é verbalizado, naturalizando comportamentos de obediência que serão replicados na futura prática forense.

Ademais, a prevalência da aula magna ou preleção magistral não é apenas uma escolha metodológica, mas um rito de poder. Bourdieu e Passeron (1970) definem essa dinâmica como uma forma de violência simbólica, onde a relação pedagógica impõe arbitrariamente a cultura dominante como a única legítima. Ao monopolizar a fala e colocar o aluno na posição de espectador passivo, o professor de Direito performa o papel do juiz inquestionável, enquanto o aluno ensaia o papel do jurisdicionado mudo. Faria (1991) reforça essa crítica ao apontar que o ensino jurídico dogmático foi desenhado para um Estado liberal clássico, buscando a certeza e a segurança, e não para o Estado Democrático de Direito, que exige a gestão de conflitos e a pluralidade.

O saldo dessa equação pedagógica é a formação de um perfil profissional esquizofrênico. Esta categoria analítica traduz a profunda clivagem identitária sofrida pelo egresso, caracterizada pelo descompasso crônico entre o discurso democrático-constitucional assimilado teoricamente e a práxis autoritária incorporada na ação cotidiana. Rodrigues

(2004) denuncia que as faculdades de Direito continuam formando operadores técnicos voltados para a manutenção do *status quo*, e não juristas comprometidos com a transformação social. O egresso domina a literalidade do Artigo 5º da Constituição, por exemplo, mas seu *habitus* (disposição incorporada) é autoritário: ele sabe recitar os direitos fundamentais, mas, na prática processual, atua reproduzindo a verticalidade e a exclusão que vivenciou durante cinco anos em sala de aula. Configura-se, assim, uma cisão na subjetividade do jurista, que se desarma frente às demandas do pluralismo multicultural por operar em um duplo padrão: adota uma retórica progressista na exegese abstrata da norma, mas perpetua uma aplicação burocrática, monocultural e excludente no tecido social. O método, portanto, venceu o conteúdo: a forma autoritária de ensinar calou a substância democrática do que foi ensinado.

Por uma nova configuração epistemológica-pedagógica orientada por uma de pedagogia crítica multiculturalista

Se o diagnóstico aponta para a ausência de saberes pedagógicos, a viragem aponta para uma nova configuração epistemológica-pedagógica orientada por uma de Pedagogia Crítica Multiculturalista a ser desenvolvida como saberes para compor a formação do professor de Direito. Com efeito, o primeiro passo é a incorporação da Pedagogia Crítica na formação docente.

O domínio da técnica jurídica, por si só, é insuficiente para responder às complexidades da sociedade brasileira contemporânea. É necessário alinhar a formação docente a uma finalidade sociopolítica condizente com o projeto de Estado Democrático de Direito de 1988. Isso implica romper com o mito da neutralidade axiológica e reconhecer, como aponta Freire (1996), que a educação é um ato político, para ir além de uma educação bancária e cartorial.

Torna-se imperativo, contudo, distinguir a categoria freiriana da educação bancária daquela que aqui se denomina como pedagogia ausente no cenário jurídico. Enquanto a Pedagogia do Oprimido de Freire (1996) denuncia um modelo cuja intencionalidade reside no depósito de conteúdos domesticadores para a manutenção de estruturas de poder, a pedagogia ausente nas faculdades de Direito opera por meio de uma omissão institucionalizada. Nela, o epistemicídio e o formalismo dogmático não são frutos de uma escolha pedagógica opressora consciente, mas sim do completo apagamento dos saberes didático-pedagógicos no horizonte

formativo do docente. Ao naturalizar o notável saber jurídico como credencial autossuficiente para o ensino, o campo dogmático promove um ponto cego: o professor reproduz o eurocentrismo e o monólogo estatal não por excesso de direcionamento pedagógico, mas pela absoluta ausência dele, blindando a sala de aula contra o pluralismo multicultural e as práticas sociais emancipatórias.

Dialogando com esse imperativo, Medeiros (2017) corrobora que a introdução da pedagogia crítica no ensino do Direito exige uma prática docente problematizadora, capaz de desconstruir o autoritarismo metodológico e fomentar a autonomia cognoscitiva do estudante frente ao ordenamento. Implica em reconhecer que o Direito, enquanto campo de produção de verdades normativas, participa da construção de hegemonias, demandando do docente uma postura crítica frente às estruturas que naturalizam privilégios de classe, raça e gênero.

O ensino do Direito não ocorre em um vácuo social, pois pode se direcionar para estar a serviço à manutenção das desigualdades ou assumir uma concepção direcionada à emancipação dos sujeitos, para contribuir com a promessa constitucional e assumir-se como agente de transformação social, superando uma docência de leitura e assimilação de leis.

Para essa mudança, é imperativo compreender e desenvolver uma prática docente orientada com as categorias do Multiculturalismo Crítico, conforme proposto por Peter McLaren (1997). Diferente do multiculturalismo liberal ou folclórico — que se limita a celebrar a diversidade de forma superficial, mascarando as desigualdades de classe e raça — a vertente crítica investiga as causas estruturais da opressão.

Na sala de aula de Direito, isso significa não apenas aceitar a existência de indígenas, negros, quilombolas, ou seja, compreender a diversidade em plenitude. Além disso, questionar ativamente *por que* o ordenamento jurídico historicamente excluiu esses grupos e como as leis de propriedade e de família serviram para legitimar essa exclusão.

Complementarmente, a aplicação da Interculturalidade Crítica, defendida por Candau (2008; 2012), oferece o método necessário para essa transição, mas inicia-se com um alerta severo sobre o perigo da interculturalidade funcional. Esta vertente, frequentemente adotada por instituições de ensino que buscam uma modernização superficial, reconhece a existência das diferenças e promove o discurso da tolerância.

No entanto, sua função oculta é apaziguar tensões sociais e assimilar os grupos minoritários à cultura hegemônica, sem jamais tocar na estrutura de poder vigente

reproduzindo o que Almeida (2019) identifica como a lógica estrutural de manutenção das desigualdades sob o manto da neutralidade institucional.

No ensino jurídico, a interculturalidade funcional manifesta-se quando se incluem tópicos sobre minorias na grade curricular apenas para cumprir requisitos legais, mantendo intacta a matriz eurocêntrica e liberal que hierarquiza os saberes.

Em contrapartida, a Interculturalidade Crítica proposta pela autora transcende a mera inclusão, visando a transformação radical das estruturas geradoras de desigualdade. Essa perspectiva exige que o docente de Direito abandone a postura passiva e desestabilize ativamente a lógica monocultural e monológica que fundamenta o Estado-nação moderno, superando o isolamento disciplinar analisado por Cunha (2006) como característica da cultura universitária tradicional.

Nesse contexto, o outro (os diversos e os diferentes) deixa de ser um objeto de estudo e um beneficiário de políticas assistencialistas para tornar-se um sujeito produtor de conhecimento válido. Aqui dialoga-se também com Paulo Freire (1996), para quem não há neutralidade na educação: ensinar é um ato político que implica desvelar as estruturas de opressão e possibilitar a emergência da palavra daqueles historicamente impedidos de dizer sua própria história. A prática pedagógica assume, portanto, identificar as relações de poder subjacentes às normas, questionando: a quem serve este Direito? Quais vozes foram silenciadas para que esta norma fosse considerada universal?

Trata-se de promover um diálogo em que o saber jurídico hegemônico não anule, mas interaja horizontalmente com os saberes subalternizados, instrumentalizando o Direito não como ferramenta de perpetuação de assimetrias, mas como vetor de sua desconstrução. E, nesse cenário de necessária reconfiguração pedagógica, as novas tecnologias emergem como o vetor estratégico para viabilizar essa formação docente emancipatória. Não se trata de adotar o tecnicismo ou a digitalização bancária do ensino, mas de utilizar a conectividade para superar o isolamento das Faculdades de Direito. O ambiente digital oferece a plasticidade necessária para expor o docente a realidades, narrativas e sistemas normativos que a sala de aula física e a doutrina tradicional historicamente ocultaram.

A proposta fundamenta-se no conceito de ecologia de saberes, desenvolvido por Santos (2010). Ao contrário da monocultura do saber — que valida apenas a ciência moderna e o direito estatal —, a ecologia de saberes aposta na inesgotável diversidade epistemológica do mundo. Ao transpor esse conceito para o ambiente virtual, busca-se fomentar uma ecologia

de saberes digital, onde o professor de Direito possa acessar outras juridicidades (indígenas, quilombolas, comunitárias) e dialogar horizontalmente com elas. A tecnologia serve, assim, para romper com o monopólio do saber estatal, permitindo que o docente reconheça a validade de conhecimentos que foram produzidos do outro lado da linha abissal.

Assim, considerando as proposições de uma Pedagogia Crítica Multicultural, a reconfiguração da docência jurídica caminha para a superação da monocultura epistemológica que historicamente estruturou o ensino do Direito. Inspirada no diálogo problematizador de Freire (1996), essa perspectiva recusa a neutralidade pedagógica e compreende o ensino como prática ética e política, descentrada no saber estritamente disciplinar (Cunha, 2006).

Desse modo, desnaturaliza-se o sujeito universal ignorante das experiências racializadas e subalternizadas para valorizar o potencial transformador da Constituição (Carneiro, 2005). Ao reconhecer a pluralidade de juridicidades e racionalidades normativas, rompe-se com o monopólio do saber estatal e abre-se espaço para um diálogo horizontal entre conhecimentos (Santos, 2010), mediado pelas novas tecnologias.

Considerações finais

O paradoxo entre uma Constituição materialmente plural e uma prática formativa conservadora revela que a crise do ensino jurídico não decorre da insuficiência normativa, mas da formação de seus intérpretes, que continuam com uma prática docente centrada na transmissão e reprodução de teoria sem a devida contextualização crítica.

A inércia observada nas últimas décadas demonstra que a crise do ensino jurídico não é um problema estritamente de conteúdo curricular — que pode ser alterado por emendas ou resoluções —, mas de formação docente. Enquanto a mente que ensina operar com o filtro do Código Civil de 1916 e da neutralidade liberal, a Constituição de 1988 permanecerá, na sala de aula, como uma promessa abstrata e não como um projeto transformador.

Nesse sentido, evidencia-se que o ensino jurídico brasileiro vive uma dissociação estrutural entre norma e prática, entre constitucionalismo plural e habitus docente monocultural. A permanência dessa clivagem indica que o problema não está apenas na atualização normativa, mas na permanência de uma matriz epistemológica colonial que organiza o modo de ensinar, interpretar e legitimar o Direito.

Conclui-se, portanto, que a concretização do pluralismo constitucional depende imperativamente da transformação do professor-bacharel — o operador técnico que apenas repassa dogmas — em professor-educador. Tal mudança exige mais do que boa vontade; exige uma reorientação epistemológica consistente, capaz de integrar saberes da Pedagogia Crítica Multicultural à formação jurídica.

Essa reorientação implica reconhecer que o epistemicídio identificado ao longo do estudo não é um fenômeno periférico, mas estruturante do modelo formativo vigente. A invisibilização dos saberes indígenas, negros e comunitários não ocorre por omissão ocasional, mas por um padrão pedagógico reiterado que naturaliza a hierarquia entre conhecimentos. Superar essa lógica requer deslocar o centro de gravidade da docência jurídica do tecnicismo dogmático para uma racionalidade dialógica e intercultural.

Essa transição não implica mera ampliação temática do currículo, mas a revisão da própria matriz formativa que sustenta a prática docente, pois uma nova pedagogia envolve a reconfiguração identidade docente deve ser mediada pelas Novas Tecnologias, utilizadas aqui não como fim, mas como pontes para a ecologia de saberes. Quando mobilizadas criticamente, as tecnologias possibilitam ampliar o horizonte hermenêutico do professor, rompem o isolamento institucional e possibilitam o diálogo com juridicidades historicamente invisibilizadas.

Ao serem compreendidas como dispositivos de mediação epistemológica — e não como ferramentas neutras —, as tecnologias digitais podem contribuir para a constituição de uma rede formativa que descentralize o monopólio do saber estatal e favoreça a circulação de narrativas jurídicas plurais. Nessa perspectiva, a inovação tecnológica só se justifica quando articulada a uma inovação ética e política da docência.

Somente uma reengenharia pedagógica - entendida como transformação da cultura formativa e não como simples inovação metodológica - o ensino do Direito deixará de ser um instrumento de reprodução monocultural para assumir, finalmente, seu papel estruturante na construção de uma sociedade democrática e plural. A efetivação do projeto constitucional de 1988 depende menos da criação de novas normas e mais da formação dos intérpretes. A superação da inércia monocultural exige que o professor de Direito reconheça sua função histórica como mediador de conflitos sociais considerando a prática pedagógica crítica. Sem essa viragem formativa, o pluralismo permanecerá como retórica constitucional; com ela, poderá tornar-se prática pedagógica transformadora.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANSARI, Moniza Rizzini. **O ensino jurídico e a crítica ao positivismo**: limites e possibilidades. São Paulo: Direito GV, 2014.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo F. de Toledo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece las diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55819041. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Alexandre Bernardino; ASSIS, Mariana de. Ensino jurídico, globalização e cidadania. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, v. 2, n. 2, p. 115-125, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização da docência universitária: uma questão em aberto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 33, 2006.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987.

FARIA, José Eduardo. **A crise do direito numa sociedade em mudança**. Brasília: UnB, 1991.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **A ciência jurídica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

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

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Paulo Vinícius Vasconcelos de. **O ensino jurídico na perspectiva da pedagogia crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia. (org.). **A docência na Educação Superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 95-110.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Memória Jurídica, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A sociologia das ausências e a sociologia das emergências**. Coimbra: CES, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2003.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, p. 327-342, 2014.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

Recebido: março/2026.
Revisões requeridas: abril/2026.
Publicado: maio/2026.