UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO- UFERSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGD
MESTRADO EM DIREITO

MARÍLIA DE LIMA PINHEIRO GADÊLHA MELO

UMA PERSPECTIVA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA SUPERIOR A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA

Mossoró-RN
2025

MARÍLIA DE LIMA PINHEIRO GADÊLHA MELO

UMA PERSPECTIVA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA SUPERIOR A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGD.
Orientador: Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.
Linha de Pesquisa: Estado, conflitos e direitos fundamentais

Mossoró-RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

M528p Melo, Marília de Lima Pinheiro Gadêlha .
UMA PERSPECTIVA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICOMETODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA SUPERIOR A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA / Marília de Lima Pinheiro Gadêlha Melo. - 2025.
143 f. : il.

Orientador: Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em --Selecione um Curso ou Programa--, 2025.

1. Acessibilidade epistêmico-metodológica . 2. Equidade educacional. 3. Educação jurídica. 4. Ensino superior. I. de Oliveira, Ramon Rebouças Nolasco , orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automáto em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

MARÍLIA DE LIMA PINHEIRO GADÊLHA MELO

UMA PERSPECTIVA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA SUPERIOR A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGD.
Orientador: Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.
Linha de Pesquisa: Estado, conflitos e direitos fundamentais

Mossoró/RN _____/_____/_____.

BANCA DE EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira

_____
Profa. Dra. Lívia Gimenes Dias da Fonseca UnB

_____
Prof. Dr.Mário Sérgio Falcão Maia

Mossoró-RN
2025

RESUMO

O estudo aborda a acessibilidade epistêmico-metodológica como instrumento para promover a equidade educacional nos cursos de Direito, centrando-se no estudante e privilegiando sua autonomia e diversidade. A acessibilidade epistêmico-metodológica compreende práticas inclusivas que visam aprimorar o processo educacional, alinhando-o às necessidades e contextos dos discentes. O objetivo é analisar essas práticas no curso de Direito da UFERSA, identificando avanços e desafios com base nas percepções de discentes, docentes e gestores. A pesquisa combina revisão teórica e abordagem empírica, utilizando análise de documentos institucionais, programas de componentes curriculares e relatórios, além de grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Técnicas qualitativas e o software IRAMUTEQ foram empregados para a análise lexical e de conteúdo, contribuindo para identificar categorias relacionadas à inclusão e aos obstáculos à equidade educacional. Inicialmente, a dissertação explora os movimentos globais de direitos humanos e normativas nacionais em prol da acessibilidade educacional, destacando a acessibilidade epistêmico-metodológica como indicador de equidade. Em seguida, aborda os problemas históricos da educação jurídica no Brasil e propõe metodologias ativas inclusivas e inovações didático-pedagógicas. Por fim, apresenta-se a análise empírica do curso de Direito da UFERSA. Na fase empírica, os discentes apontaram dificuldades na adequação do currículo e na implementação de práticas inclusivas. Docentes mencionaram limitações de recursos e formação continuada, enquanto gestores reconheceram avanços nas ações afirmativas, mas admitiram desafios no monitoramento e consolidação dessas políticas. A análise lexical pelo IRAMUTEQ revelou tensões entre discursos que refletem os ideais de acessibilidade e as dificuldades práticas de implementação. O estudo também destacou iniciativas bem-sucedidas, como o suporte inicial à inclusão, embora reconheça lacunas significativas para sua continuidade. Conclui-se que, embora o ingresso e ações afirmativas sejam fundamentais, apenas representam os primeiros passos para garantir a equidade educacional. Para promover uma educação jurídica de qualidade, é necessário adotar metodologias que valorizem a diversidade, os saberes múltiplos e as experiências individuais, priorizando abordagens participativas e inclusivas. A pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas que substituam a lógica bancária e homogênea por um pensamento complexo, transdisciplinar e humanista. A resposta ao problema de pesquisa revela que o curso de Direito da UFERSA apresenta avanços importantes na acessibilidade epistêmico-metodológica, mas ainda enfrenta desafios estruturais e atitudinais que comprometem a equidade plena. Recomenda-se a consolidação de políticas institucionais e a ampliação de práticas inclusivas que promovam a diversidade como eixo central na formação acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Acessibilidade epistêmico-metodológica, Equidade educacional, Educação jurídica, Ensino superior.

ABSTRACT

The study addresses epistemic-methodological accessibility as a tool to promote educational equity in Law courses, focusing on students and prioritizing their autonomy and diversity. Epistemic-methodological accessibility encompasses inclusive practices aimed at improving the educational process by aligning it with students' needs and contexts. The main objective is to analyze these practices in the Law program at UFERSA, identifying advances and challenges based on the perceptions of students, professors, and managers.The research combines theoretical review and empirical approach, utilizing the analysis of institutional documents, teaching plans, and reports, as well as focus groups and semi-structured interviews. Qualitative techniques and the IRAMUTEQ software were employed for lexical and content analysis, contributing to the identification of categories related to inclusion and obstacles to educational equity.Initially, the dissertation explores global human rights movements and national regulations advocating for educational accessibility, highlighting epistemic-methodological accessibility as an equity indicator. Subsequently, it addresses historical challenges in Brazilian legal education and proposes inclusive active methodologies and innovative pedagogical approaches. Lastly, it presents the empirical analysis of UFERSA's Law program.In the empirical phase, students pointed out difficulties in adapting the curriculum and implementing inclusive practices. Professors reported limitations in resources and continuous training, while managers acknowledged progress in affirmative actions but admitted challenges in monitoring and consolidating these policies. Lexical analysis through IRAMUTEQ revealed tensions between discourses reflecting accessibility ideals and practical implementation difficulties. The study also highlighted successful initiatives, such as initial inclusion support, although significant gaps remain in ensuring their sustainability.The study concludes that while admission policies and affirmative actions are essential, they are merely initial steps in ensuring educational equity. To achieve quality legal education, it is necessary to adopt methodologies that value diversity, multiple forms of knowledge, and individual experiences, prioritizing participatory and inclusive approaches. The research reaffirms the importance of pedagogical practices that replace traditional banking and homogeneous logic with a complex, transdisciplinary, and humanistic framework.The answer to the research problem reveals that UFERSA's Law program has made significant progress in epistemic-methodological accessibility but still faces structural and attitudinal challenges that hinder full equity. The study recommends the consolidation of institutional policies and the expansion of inclusive practices that promote diversity as a central axis in academic and professional training.

Keywords: Epistemic-methodological accessibility, Educational equity, Legal education, Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dendograma do *Corpus* Dividido em Classes – Grupos Focais
Figura 2 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC) dos Grupos Focais
Figura 3 - Análise de Similitude dos Grupos Focais
Figura 4 - Gráfico de Correspondência docentes
Figura 5 - Dendrograma docentes
Figura 6 - Gráfico de Similaridade docentes
Figura 7 - Dendrograma das Entrevistas com Gestores das Áreas Fins
Figura 8 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC) das Entrevistas gestores
Figura 9 - Análise de Similaridade das Entrevistas com Gestores

LISTA DE SIGLAS

AFC: Análise Fatorial de Correspondência

CAADIS: Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social

CDPD: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CHD: Classificação Hierárquica Descendente

DUA: *Design* Universal para Aprendizagem

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituição de Ensino Superior

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRaMuTeQ: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMPI: Organização Mundial da Propriedade Intelectual

ONU: Organização das Nações Unidas

PNE: Plano Nacional de Educação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDH-3: Programa Nacional de Direitos Humanos 3

PROAE: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

SEADIS: Seminário de Ação afirmativa, Diversidade e Inclusão Social

ST: Segmento de Texto

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA: Transtorno do Espectro Autista

UCE: Unidade de Contexto Elementar

UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 A ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 15

2.1 MOVIMENTOS GLOBAIS DE DIREITOS HUMANOS EM FAVOR DA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL 19

2.2 NORMATIVAS PÁTRIAS ACERCA DA ACESSIBILIDADE RELACIONADAS AO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 27

2.3 ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA COMO INDICADOR DE EQUIDADE EDUCACIONAL 34

3 ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA NO CONTEXTO DOS CURSOS JURÍDICOS NACIONAIS 39

3.1 VELHOS E CONTEMPORÂNEOS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL 41

3.2 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO DO BACHARELADO EM DIREITO 44

3.3 OS CURSOS JURÍDICOS EM BUSCA DE INOVAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ATITUDINAIS: METODOLOGIAS ATIVAS INCLUSIVAS E ACESSÍVEIS 49

4 UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA 54

4.1 DESCRIÇÕES METODOLÓGICAS: RECORTES, JUSTIFICATIVAS E TRABALHO DE CAMPO 55

4.2 AS VISÕES DOS DOCENTES E DISCENTES DA GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA SOBRE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL 61

4.3 PLATAFORMAS E BARREIRAS À ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NO CURSO DE DIREITO DA UFERSA 108

5 CONCLUSÃO 121

REFERÊNCIAS 125

APÊNDICE I 139

APÊNDICE II 143

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se debruça sobre a temática da garantia do direito humano fundamental à educação superior equitativa formadora de profissionais do campo jurídico. A inquietude para a análise dessa temática é a percepção da necessidade de observar um prisma mais sensível para avaliação da qualidade da educação jurídica. Considera-se necessária para uma educação jurídica de qualidade uma abordagem que foca na diversidade e equidade, sob um olhar epistemológico e metodológico do processo educativo.

É realizada a análise da qualidade na educação superior em suas nuances não apenas de ensino, mas do todo que permeia a formação do conhecimento, na dimensão cognitiva, epistemológica e de metodologias que se conectem para produzir um aprendizado e não apenas uma formalidade padronizada.

Acessibilidade epistêmico-metodológica é um conceito em construção que será amadurecido ao longo do estudo e refere-se, na concepção desta pesquisa, ao conjunto de práticas acessíveis que viabilizem o aprimoramento do processo de produção de conhecimentos, observando bases de conhecimento humano e métodos para alcançá-lo, adequando a abordagem adotada para cognição, estabelecendo diretrizes e procedimentos necessários para que o processo de ensino aprendizagem equitativo seja centrado no estudante, com meios pertinentes, privilegiando sua autonomia e diversidade.

Esse conceito, examinado no contexto do presente estudo, visa contribuir teórica e empiricamente para a promoção do direito fundamental à educação equitativa na perspectiva de que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos e metodologias educacionais de forma apropriada às suas necessidades e habilidades. No contexto da educação jurídica, essa abordagem permeia a etapa fundamental para formar profissionais do Direito mais preparados e comprometidos com a justiça e os direitos humanos.

A promoção dessa perspectiva na educação jurídica é instrumento para viabilizar a equidade educacional e a formação de profissionais do Direito aptos a atuar em uma sociedade diversificada e complexa. Por meio de uma análise do tema, a pesquisa aborda elementos de qualidade na educação que perpassa pelo alcance de indicadores de qualidade educacional como a acessibilidade e equidade, considerando os desafios específicos enfrentados pelos estudantes do curso de Direito.

Com a identificação das principais barreiras que os alunos podem enfrentar, e percepção das estratégias e intervenções que contribuem para uma formação acadêmica mais inclusiva e igualitária, a pesquisa explora a equidade no acesso à educação jurídica superior e

confronta-se um dos desafios relevantes no campo da educação jurídica. Neste estudo, a partir do referencial teórico ensinos de Edgar Morin, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, dentre outros, a serem inseridos na perspectiva e contexto da educação jurídica, se analisa as camadas complexas que envolvem essa questão.

A pesquisa apresentada neste trabalho está estruturada em seções que correspondem a objetivos específicos, culminando na compreensão da resposta para a questão de pesquisa: "Como a acessibilidade epistêmico-metodológica influencia a equidade educacional, considerando as práticas e percepções dos atores do processo educacional no contexto do curso de graduação em Direito da UFERSA?".

Cada seção aborda um aspecto relevante para a investigação. Na seção de abertura, examina-se a acessibilidade educacional como parâmetro de qualidade no ensino superior brasileiro, analisando os movimentos globais de direitos humanos em favor da equidade educacional e as normativas pátrias relacionadas à acessibilidade epistêmico-metodológica como indicador para a equidade educacional.

A seção subsequente, sobre a acessibilidade epistêmico-metodológica nos cursos jurídicos nacionais, analisa os problemas históricos e atuais da educação jurídica, as aprendizagens significativas no currículo baseado em competências e as inovações didático-pedagógicas e atitudinais.

Em sequência, a seção que trata do estudo empírico no curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) investiga as práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica, as visões dos docentes e discentes sobre a acessibilidade educacional e as plataformas e barreiras nesse aspecto no curso de Direito da UFERSA. Essa estruturação permite uma abordagem sistemática e pormenorizada do tema, visando contribuir para o campo da educação jurídica, na promoção da equidade educacional.

A acessibilidade epistêmico-metodológica como instrumento para a promoção da equidade educacional no contexto da educação jurídica é, portanto, o foco central deste estudo. Delimita-se o *locus* da investigação das práticas e políticas que visam tornar o ensino superior acessível, com atenção ao curso de Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizada na região Nordeste do Brasil.

O recorte temporal compreende o período atual, considerando a implementação e desenvolvimento das práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica nos últimos cinco anos na referida instituição. Observa-se das estratégias implementadas nesse curso, visando identificar tanto os desafios enfrentados quanto as oportunidades para a promoção da acessibilidade de todos os estudantes.

São examinados aspectos como a estrutura curricular do curso, a metodologia de ensino utilizada e a disponibilidade de recursos didáticos adequados para a inserção de todos os estudantes. Esta pesquisa se concentra na compreensão das práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica e sua relação com a formação de profissionais do Direito que sejam comprometidos com a justiça social e o direito humano fundamental à educação equitativa. Se verifica quais são os benefícios e desafios enfrentados na implementação dessas práticas. Nesse sentido, busca-se identificar estratégias e recursos que contribuam para a promoção da acessibilidade de estudantes de acordo com sua diversidade, habilidades e necessidades específicas.

O estudo tem como fontes documentos institucionais, programas de componentes curriculares e relatórios de avaliação, informações do setor responsável pela inclusão e acessibilidade, a Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (CAADIS -UFERSA), informações sobre acesso, permanência e conclusão, assim como acompanhamento ao egresso, para compreender as práticas de acessibilidade implementadas e lacunas. A análise dos dados é realizada de forma crítica e reflexiva, buscando identificar desafios e boas práticas.

Por meio dessa análise, busca-se compreender de forma mais ampla e contextualizada as práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica no curso de Direito da UFERSA, identificando tanto os avanços realizados quanto os desafios enfrentados nesse processo de promoção da equidade educacional.

A fase empírica da pesquisa é realizada por meio de um estudo focado na UFERSA, utilizando abordagens qualitativas, com técnicas de análise de conteúdo para interpretar os dados coletados. A revisão bibliográfica serve como base teórica para contextualizar o tema, enquanto a análise documental, grupos focais e as entrevistas são meios utilizados para coletar dados empíricos sobre as práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica na Educação Jurídica da UFERSA.

Na fase empírica, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com gestores da universidade e com docentes. Já com os discentes do curso de Direito da UFERSA foram realizados grupos focais entre alunos dos primeiros períodos e dos últimos. Ademais, realizou-se a consulta dos documentos institucionais, dados acadêmicos, programas de componentes curriculares e relatórios de avaliação para compreensão das práticas de acessibilidade implementadas.

Com um levantamento das práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica adotadas no curso de Direito da UFERSA e a identificação de iniciativas bem-sucedidas e

áreas de melhoria, concebe-se a análise das políticas institucionais, as metodologias de ensino utilizadas e as percepções dos envolvidos em relação à acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica como etapa fundamental para a compreensão do objeto de pesquisa.

A promoção da acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica representa um instrumento para garantir a equidade educacional e a formação adequada de profissionais do Direito capazes de atuar efetivamente em uma sociedade caracterizada pela diversidade (OCDE, 2023).

A aderência ao saber intercultural na construção do conhecimento, sem exclusão de saberes invisibilizados historicamente, oportuniza a transformação epistêmica e metodológica da forma de construção do conhecimento na universidade, para que se dê legitimidade aos saberes das pessoas, inserindo o estudante desde seu contexto originário para a construção do saber acadêmico-científico.

Nessa perspectiva, observa-se uma abordagem que ressoa oportunamente neste contexto, convocando a repensar a educação de forma a colocar o aluno no centro do processo, reconhecendo suas singularidades e necessidades individuais. Nesse diapasão, concebe-se na acessibilidade epistêmico-metodológica a importância de transformar os métodos, o comportamento sócio-comunitário, a gestão acadêmica e participação dos interessados nas tomadas de decisões para garantir uma educação verdadeiramente equitativa Nesse diapasão:

> a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra(Morin, 2000, p.61)

Pode-se destacar, para a abordagem da pesquisa em cerne, a distorção que a lógica capitalista exerce sobre a educação, suscitando um alerta contra uma abordagem utilitarista que submete à educação aos ditames do mercado, em detrimento da plenitude do desenvolvimento humano e da sociedade (Bourdieu, 1998).

O pensamento complexo emerge também como ferramenta para embasar o estudo da acessibilidade na educação superior com uma visão dos sistemas educacionais como entidades complexas, na qual as partes individuais estão intrinsecamente interligadas e interdependentes.

Este olhar holístico impulsiona a promover uma cultura de colaboração e diálogo entre todos os agentes educacionais e as pessoas educandas, reconhecendo a importância da participação ativa de professores, alunos, gestores e comunidades (Morin, 2000).

Nesse sentido, é possível uma análise abrangente e contextualizada das barreiras e desafios enfrentados por diferentes grupos, bem como observar estratégias educacionais que promovam a equidade e a acessibilidade no contexto de diversidade no ensino superior. A abordagem teórica oferece uma perspectiva crítica e reflexiva para compreender as complexas interações entre linguagem, cultura, poder e educação, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais acessível e igualitário para todos os estudantes.

Nesse contexto, a pesquisa em educação jurídica, com foco na equidade no acesso para todas as pessoas, emerge como campo de investigação para, a partir das contribuições teóricas, explorar essas questões complexas, apontando para perspectiva em que a educação seja uma ferramenta de efetiva transformação social para a equidade.

2 A ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Esta seção visa compreender a acessibilidade educacional como parâmetro para viabilizar a equidade enquanto indicador de qualidade na educação superior brasileira, considerando movimentos e normativas em favor da educação equitativa como direito fundamental.

O conceito de acessibilidade será importante para o entendimento deste estudo, partindo da definição elencada na legislação que visa promover acessibilidade, a Lei n. 10.098/2000, (Brasil, 2000):

> Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Nesse sentido, na perspectiva dessa pesquisa, a acessibilidade será abordada sob o enfoque epistêmico-metodológico e abrangerá, além de pessoa com deficiência e mobilidade reduzida, todas as pessoas, tais como aquelas vulneráveis sob a diversidade base desse prisma, da baixa renda, minorias étnico-culturais, desigualdades de gênero, alunos de áreas rurais ou remotas, imigrantes ou refugiados, já que o sentido desse conceito é a promoção da equidade no meio institucional educacional da educação em nível superior.

Esse conceito enfatiza não apenas a disponibilidade de informações e recursos, mas também na forma como esses conhecimentos são transmitidos e assimilados. A acessibilidade epistêmico-metodológica reconhece a importância de aprimorar os métodos pedagógicos, comportamentos sociais, gestão acadêmica e participação dos interessados nas tomadas de decisões para garantir uma educação verdadeiramente acessível.

Dessa forma, esse conceito inclui e transcende a questão do acesso de recursos físicos e tecnológicos, abrangendo a necessidade de promover uma abordagem educacional que considere a diversidade, observe as diferenças individuais e promova a igualdade de oportunidades de aprendizagem a qual compreenda uma pluralidade de pensamentos e saberes.

Para compreender a conjuntura do direito humano à educação equitativa e como se instrumentalizar uma abordagem de acessibilidade transversal se abordará os movimentos globais de direitos humanos em favor da equidade educacional, normativas pátrias que tratam

sobre o tema e como esse conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica se transmuda em um indicador de qualidade na educação superior.

A OCDE (2023) definiu Equidade e Sistemas Educacionais Equitativos em seu Projeto Força pela Diversidade, no qual analisou mais de trinta definições de diversos países para esse conceito, tendo concebido para sua aplicação prática em estudos e recomendações[1].

Nesse sentido, a educação equitativa tem merecido atenção em várias partes do globo, podendo-se mencionar desde a Declaração de Salamanca (1994) pela ONU/UNESCO, até mais recentemente na Declaração de Incheon (2016) e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4:

> Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS4).
> Meta 4.3: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) mantém um acordo de cooperação abrangente com a UNESCO, no qual a organização já realizou diversos estudos para fundamentar políticas públicas relacionadas à educação inclusiva. O Conselho Nacional de Educação, em uma abordagem internacional, considera o documento "Equity and Inclusion in Education – Finding Strength through Diversity", publicado pela OCDE em 2023, como uma referência importante.

A UNESCO, em suas publicações de 2008 e 2005, descreve fatores essenciais para a promoção da educação inclusiva. Entre eles estão a necessidade de incentivar a participação dos alunos e reduzir a exclusão no contexto educacional, bem como garantir a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes, com atenção especial àqueles em situação de exclusão ou risco de marginalização. A organização enfatiza a importância de considerar cada aluno igualmente significativo, reforçando uma responsabilidade moral para assegurar que os grupos em maior risco, como minorias étnicas, nacionais ou estudantes imigrantes, sejam

[1] Equidade: O Projeto Força pela Diversidade define sistemas educacionais equitativos como aqueles que garantem que a realização do potencial educacional não seja resultado de circunstâncias pessoais e sociais, incluindo fatores como gênero, origem étnica, origem indígena, status de imigrante, orientação sexual e identidade de gênero, necessidades educacionais especiais e superdotação (Cerna et al., 2021[15]; OCDE, 2017[13]). Ao operacionalizar a equidade na educação, a OCDE faz uma distinção entre equidade horizontal e vertical (OCDE, 2017[93]). Enquanto a equidade horizontal considera a provisão global justa de recursos para cada parte do sistema escolar (fornecendo recursos semelhantes aos semelhantes), a equidade vertical envolve fornecer a grupos desfavorecidos de alunos ou escolas recursos adicionais com base em suas necessidades (ibidem). Ambas as abordagens são complementares e desempenham um papel importante no processo de inclusão de grupos vulneráveis de estudantes.

monitorados e que ações específicas sejam adotadas para garantir sua inclusão efetiva e desempenho educacional.

Desta feita, faz-se imprescindível mencionar as normativas pátrias acerca da acessibilidade e equidade relacionadas ao direito fundamental à educação de qualidade. Entre as disposições legais brasileiras, são utilizadas as seguintes normas como fontes que embasam o norte da análise sob enfoque da presente pesquisa: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (lei das cotas), para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino superior (IFES).

Também contribuem com a perspectiva de conhecimento da diversidade cultural e de saberes: a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura Afro-Brasileira e a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que modifica o currículo da rede de ensino com a obrigatoriedade da temática sobre história e cultura indígena. Essas normas são importantes instrumentos legais que visam promover a equidade e a acessibilidade no ensino superior brasileiro, buscando garantir o acesso de minorias historicamente marginalizadas à educação de qualidade.

A equidade educacional é parâmetro no aprimoramento da qualidade no ensino superior brasileiro. Nesse contexto, a acessibilidade metodológica é um conceito que visa agregar na possibilidade do acesso ao ensino de forma qualitativa com a mitigação e eliminação de barreiras metodológicas de conhecimento e da promoção ativa de meios inclusivos de ensino e aprendizado (Brasil, 2017b, p. 44).

A acessibilidade aparece como parte de um esforço global tendo a Organização das Nações Unidas elaborado um Manual para garantir equidade na educação (UNESCO, 2019) para modificar a sociedade a fim de incluir as necessidades de todas as pessoas o que envolve a criação de uma estrutura jurídica para garantir a efetiva inserção de todos, em diversos aspectos, sendo a educação um dos mais importantes.

A OCDE (2023) destaca a importância de promover equidade e inclusão em ambientes educacionais, apontando que essas práticas oferecem benefícios significativos tanto para alunos com necessidades educacionais especiais quanto para os demais. Uma educação equitativa e inclusiva melhora a qualidade geral da educação, promove o crescimento socioemocional e autoestima dos alunos, e aumenta a probabilidade de matrícula no ensino superior para estudantes na complexidade de suas diversidades.

Nesse aspecto, a inclusão de estudantes de diferentes grupos étnicos e minorias pode reduzir estigmas, estereótipos e discriminação, promovendo um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz. Os estudos citados mostram que esses ambientes inclusivos contribuem para melhores resultados acadêmicos e sociais, que por sua vez, correlacionam-se com melhores oportunidades laborais, saúde e bem-estar. No entanto, a OCDE observa que a desigualdade nas oportunidades de aprendizagem ainda persiste em muitos países, sublinhando a necessidade de sistemas educativos mais equitativos para garantir que todos os indivíduos possam acessar essas oportunidades de aprendizagem.

Os elementos em tela são fundamentais para a promoção da igualdade e da justiça social. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação inclusiva é um dos princípios fundamentais do ensino brasileiro. A LDB estabelece que a educação inclusiva deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino, e deve garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico na concepção da justiça cognitiva dos estudantes.

Ademais, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovado em 2015, estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade educacional das pessoas com deficiência. Segundo o Estatuto, as instituições de ensino superior devem garantir a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica para os estudantes e devem oferecer recursos e serviços de apoio.

Entretanto, ainda que a educação equitativa seja reconhecida como direito fundamental no ensino superior brasileiro, a implementação efetiva enfrenta obstáculos significativos. Ferrari e Sekkel (2007) apontam que as instituições de ensino superior precisam definir claramente os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, além de necessitarem de formação dos professores para a educação inclusiva.

Nesse sentido, analisa-se doravante como a comunidade nacional e internacional vem tratando o tema da educação equitativa, em documentos internacionais e normativas brasileiras, identificando esse conjunto de instrumentos jurídicos viabilizadores de avanços quanto a asseguração do direito humano fundamental à educação de qualidade e equânime, assim como avaliando as conquistas e dificuldades decorrentes.

2.1 MOVIMENTOS GLOBAIS DE DIREITOS HUMANOS EM FAVOR DA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

Nesse tópico, aborda- se o amadurecimento da ideia de educação de qualidade que alcance a pluralidade de saberes e diversidade das pessoas e como esta vem sendo contemplada em ações políticas e jurídicas de organizações internacionais, que veem a questão como basilar para o desenvolvimento sustentável no contexto global.

A educação equitativa é um direito humano fundamental que deve ser garantido a todas as pessoas. Nesse sentido, a acessibilidade educacional é vista como um meio para a promoção da igualdade e da justiça social. Historicamente há preocupação em formular documentos e políticas públicas para assegurar juridicamente o acesso à educação, permanência inclusiva e transformadora, o que demonstram relevantes documentos[2] internacionais que versam sobre a temática em análise.

A abordagem global sobre direitos humanos, especialmente no cenário pós-Segunda Guerra Mundial foi marcada por profundas transformações nos âmbitos jurídico, político, social e cultural, impulsionando uma reflexão sobre os valores fundamentais da sociedade e a necessidade de proteção da dignidade humana.

Nessa esteira, houve desenvolvimento de um esforço internacional para a consolidação e aprimoramento dos direitos humanos em níveis tanto individuais quanto globais, com o reconhecimento da importância de uma ação internacional eficaz na proteção desses direitos. Conforme observado por Piovesan (2018), a internacionalização dos direitos humanos resultou em uma sistemática normativa que permite responsabilizar os Estados no âmbito internacional quando as instituições nacionais não cumprem sua tarefa de proteger os direitos humanos.

Nesse sentido, os direitos humanos adquiriram características como a superioridade normativa, a universalidade, a interdependência, a indivisibilidade e a historicidade. É importante ressaltar que a universalidade dos direitos humanos é um conceito controverso, como apontado por Portela (2018), uma vez que abrange todos os membros da espécie

[2] 1990 UNESCO Declaração Mundial de Educação para Todos; ONU Declaração de Salamanca 1999; OEA Convenção da Guatemala 2009;ONU Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2015; UNESCO Declaração de Incheon 2015; ONU Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2018; Instituto Rodrigo Mendes e Todos pela Educação Inclusiva: recomendações de políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federal 2020; UNESCO Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020;2018 FIPED Educação Inclusiva sob olhar de teóricos internacionais.

humana, independentemente de características como sexo, raça, origem étnica, nacionalidade, religião, orientação sexual ou condição social.

A consolidação desses princípios levou à criação de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) e à elaboração de documentos importantes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e os Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais de 1966.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, reconheceu-se a necessidade de proporcionar educação às pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino, com base na inclusão escolar e social. O objetivo deste documento consiste em fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma das políticas e sistemas educacionais, conforme o movimento de inserção social, defende que todos, independentemente de suas diferenças ou necessidades individuais, têm direito à educação e devem ser atendidos dentro do sistema regular de ensino, com adaptações e apoios necessários.

A Declaração de Salamanca foi assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais, e teve grande repercussão no Brasil e no mundo, influenciando as políticas e as práticas educacionais na área das necessidades educativas especiais.

Para aplicar a educação inclusiva são fundamentais políticas e planos nacionais, um arcabouço legislativo, e ações práticas dos atores envolvidos no sistema educacional, como adaptação curricular, professores especializados, adaptação da instituição de ensino e da sala de aula, sistemas de apoio e adaptações metodológicas e didáticas.

O documento “Futuros da Educação: Aprender a se Transformar” lançado pela UNESCO em 2021 é uma iniciativa que visa repensar a educação no contexto das rápidas mudanças tecnológicas, sociais e ambientais (UNESCO, 2021). Este documento faz parte de um esforço contínuo para abordar as necessidades futuras da educação global, inspirado em relatórios anteriores como “Aprender a ser” (1972) e “Educação: um tesouro a descobrir” (1996).

Os principais objetivos e temas deste documento incluem a promoção da transformação educacional, a sustentabilidade e equidade, a inclusão e diversidade, e a reflexão sobre o papel da tecnologia na educação e na sociedade (UNESCO, 2021). Em termos de transformação educacional, o documento enfatiza a necessidade de uma educação que não só prepare os alunos para o futuro, mas que também os capacite a moldar o futuro, incluindo uma ênfase na adaptabilidade, criatividade e resolução de problemas.

No que tange à sustentabilidade e equidade, destaca-se a importância de abordar a desigualdade e melhorar a qualidade de vida sem comprometer as futuras gerações, promovendo estilos de vida sustentáveis e preparando os alunos para enfrentar desafios ambientais. A inclusão e diversidade são garantidas ao assegurar que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a interculturalidade e a valorização da diversidade cultural.

O documento reflete sobre o impacto das rápidas transformações tecnológicas na vida humana e nas interações sociais, sublinhando a necessidade de um pacto social para a educação, onde diferentes partes interessadas – governos, sociedade civil, setor privado e indivíduos – colaborem para construir sistemas educacionais resilientes e inclusivos (UNESCO, 2021).

A Declaração de Incheon, adotada durante o Fórum Mundial de Educação em 2015, realizado em Incheon, Coreia do Sul, representa um marco para a Agenda Educação 2030, estabelecendo uma visão global para a educação inclusiva e de qualidade (UNESCO, 2015). Entre os principais objetivos da Declaração de Incheon estão assegurar uma educação inclusiva e equitativa, promover a aprendizagem ao longo da vida, melhorar a qualidade da educação e fortalecer as parcerias e o financiamento para a educação.

Estes objetivos são refletidos no ODS 4, que visa garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015 como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, incluem 17 objetivos que visam acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas possam desfrutar de paz e prosperidade até 2030 (ONU, 2015).

O ODS 4, em particular, é central para a visão da Declaração de Incheon, buscando assegurar o acesso universal à educação, ampliar a educação técnica e profissional, garantir a alfabetização e numeramento, e promover a educação para o desenvolvimento sustentável.

Esses esforços envolvem garantir que todas as crianças completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade; ampliar o acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade a preços acessíveis; garantir que todos os jovens e uma proporção significativa de adultos estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos de matemática; e assegurar que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo direitos

humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural (ONU, 2015).

Esses documentos e iniciativas da UNESCO e da ONU representam movimentos globais significativos que buscam transformar os sistemas educacionais para torná-los mais equitativos e inclusivos. Reconhecem que a educação é um direito humano fundamental e um motor essencial para o desenvolvimento social, econômico e ambiental sustentável. Ao abordar as desigualdades existentes e promover a inclusão, esses esforços buscam criar um mundo onde todos tenham a oportunidade de prosperar e contribuir para um futuro mais sustentável e harmonioso (UNESCO, 2015; 2021).

Nesse prisma, destaca-se a educação inclusiva como abordagem de ensino que prevê a adaptação do sistema educacional para garantir o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem para todas as pessoas, promovendo a valorização da diversidade humana e a participação social dessas pessoas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que representa um esforço internacional para reconhecer e proteger os direitos de grupos específicos (Piovesan 2018), em particular, representa um marco nesse processo, refletindo o movimento internacional pela afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, como observado por Lopes (2007).Tais esforços refletem a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades específicas dos grupos vulneráveis no contexto dos direitos humanos, como preconizado pela CDPD e pela comunidade internacional como um todo.

No Brasil, por meio da ratificação e incorporação da CDPD, foram adotadas medidas legislativas e políticas públicas para promover e garantir os direitos das pessoas com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão (Piovesan, 2018). O Brasil também ratificou diversas normas internacionais que tratam sobre a promoção da educação inclusiva e acessível, como a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Nova Iorque, a Declaração de Marraquesh e a Declaração de Incheon. As normas mencionadas estabelecem diretrizes e princípios para a promoção da educação equitativa, contribuindo para a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais que visam garantir o acesso e a participação de todos os estudantes.

As iniciativas e campanhas internacionais visam garantir o acesso equitativo à educação para todos, a exemplo do Educação 2030, um marco de ação global adotado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em 2015. O Educação 2030 estabelece o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), já citado, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao

longo da vida para todos". Define ainda sete metas e três meios de implementação para alcançar essa visão, abrangendo aspectos como acesso, qualidade, equidade, financiamento, professores, monitoramento e cooperação.

Entrementes, a realidade da educação equitativa no Brasil apesar de ser um direito e uma garantia legal, ainda enfrenta desafios, como a falta de estrutura, de recursos, de acessibilidade e de formação e capacitação de professores para atender às necessidades dos estudantes com deficiência e da diversidade do perfil discente ampliada em razão da política afirmativa de cotas. De acordo com a UNESCO (2019), a acessibilidade educacional é um processo que visa garantir a participação plena e efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

A acessibilidade educacional de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no ensino superior, por exemplo, é um desafio que requer atenção especial. A formação dos professores e demais profissionais que compõem a equipe de educação inclusiva é fundamental para garantir o acesso e a permanência desses alunos na educação superior (Almeida *et al.*, 2007). No entanto, estudos revelam lacunas na formação inicial dos professores em relação à atuação com alunos com NEEs, o que impacta negativamente o processo de inclusão (Briant; 2012; Toledo; Vitaliano, 2012; Silveira; Enumo, 2012; Mallmann *Et al.*, 2014; Fiorini e Manzini, 2014; Matos e Mendes, 2015).

Os professores e demais profissionais do ensino superior precisam estar capacitados para atuar de forma efetiva no processo, garantindo que os alunos com NEEs tenham acesso a recursos e estratégias que facilitem sua participação ativa no processo de ensino (Alves e Matsukura, 2012; Toledo e Martins, 2009). É essencial que as instituições de ensino superior ofereçam capacitações e formação inicial adequada para os professores e demais profissionais, a fim de assegurar a efetivação da educação inclusiva no ambiente acadêmico (Brasil, 2015).

A acessibilidade educacional é, portanto, um processo dinâmico e contínuo, que requer a participação ativa de toda a comunidade. Nessa perspectiva, a difusão e implantação efetiva de uma acessibilidade epistêmico-metodológica pode viabilizar um contexto educacional mais equitativo.

No entanto, a implementação da educação equitativa é complexa. A falta de recursos e de formação adequada para os professores são alguns dos principais obstáculos, além de haver resistência por parte da comunidade em relação à equidade, gerando situações de exclusão e discriminação (Ferreira, 2017). A transformação cognitiva deve ser capaz de perceber a diversidade como elemento fundamental para a concepção de uma sociedade sustentável.

A acessibilidade atitudinal é um dos principais desafios a serem enfrentados na perspectiva da acessibilidade educacional no ensino superior. A acessibilidade atitudinal refere-se à atitude das pessoas em relação às diferenças e à diversidade, e pode ser um obstáculo para a efetivação da equidade educacional (INEP, 2017). Nesse sentido, é fundamental que os professores, alunos e as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das diferenças, para que todos os alunos possam se sentir acolhidos e respeitados.

A acessibilidade epistêmico-metodológica se diferencia da acessibilidade atitudinal ao reconhecer a necessidade de agregar a complexidade e diversidade de saberes, não se limitando a uma mudança de atitude não excludente do sujeito. Enquanto a acessibilidade atitudinal refere-se principalmente à mudança de postura e mentalidade das pessoas em relação às diferenças e diversidades, a acessibilidade epistêmico-metodológica enfatiza a importância de garantir não apenas a inclusão social e atitudinal, mas também cognitiva e metodológica. Ou seja, além de promover uma cultura de respeito e aceitação das diferenças, a acessibilidade epistêmico-metodológica busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso equitativo todos os conhecimentos e às metodologias educacionais, considerando suas origens, saberes, culturas e necessidades individuais e promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

No contexto da educação superior, que forma profissionais que tratarão conflitos sociais, a abordagem transversal é uma estratégia que visa a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais ampla e interdisciplinar do ensino. Nesse sentido, é importante que o currículo seja elaborado de forma a contemplar as diferentes áreas do conhecimento e a promover a interdisciplinaridade.

No âmbito da acessibilidade epistêmico-metodológica no ensino superior, é necessário superar desafios estruturais e culturais que limitam a participação de pessoas de forma equitativa. Krohling e Miyamoto (2011) ressaltam a importância dos esforços na superação de barreiras excludentes e preconceitos para garantir a igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico.

Os desafios e oportunidades na implementação da acessibilidade epistêmico-metodológica no ensino superior são intensos, como destacado por Chaves (*et al.* 2020). É fundamental adotar práticas inclusivas e valorizar a diversidade para construir um ambiente acadêmico mais equitativo e acessível.

É necessário que o saber seja traduzido de forma intercultural no processo de produção do conhecimento, promovendo a inclusão de saberes tradicionalmente invisibilizados, com

valorização da diversidade e cognição intercultural. Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma transformação epistêmica e metodológica na forma de acesso ao conhecimento nas universidades, transcendendo o modelo hegemônico, capitalista, elitizado e fragmentado, ao mesmo tempo em que se promove a valorização dos saberes provenientes dos contextos de origem dos estudantes, integrando-os à compreensão científica.

Fonseca (2016) enfatiza que a prática da tradução intercultural deve ser incorporada à produção de conhecimento de maneira crítica, questionando os métodos tradicionais da ciência moderna. Nesse sentido, é abordada a necessidade de um rompimento epistêmico com a visão hegemônica de produção de conhecimento que centraliza a autoridade acadêmica e desconsidera as vozes dos oprimidos. Para Freire (1987), a construção de uma nova realidade sem opressão requer o fim da violência epistêmica, com a criação de uma epistemologia baseada no diálogo, na qual os saberes marginalizados sejam respeitados e valorizados. Freire ainda reforça que é essencial que os oprimidos recuperem seu direito à palavra, enfrentando a desumanização que os impede de participar ativamente na construção do saber.

O perfil crítico indicado apresenta-se como um instrumento fundamental para a concretização da acessibilidade epistêmico-metodológica na educação superior. A partir do acompanhamento permanente do processo de implementação de instrumentos normativos e convencionais nacionais e internacionais, é possível promover equidade no ambiente acadêmico, conforme discutido por Raiol *et al.* (2020).

Morosini (2021) traz análises realizadas em documentos que visavam discutir as potencialidades da América Latina e do Caribe à luz das propostas dos organismos multilaterais na Agenda 2030, refletindo sobre os movimentos globais em direção a uma educação equitativa. Destaca-se a importância da Educação Superior como impulsionadora da paz, da erradicação da pobreza e do desenvolvimento sustentável, alinhada com a disseminação da concepção de uma educação humanista nas propostas desses organismos. A cooperação entre países do sul e as redes acadêmicas são apontadas como elementos essenciais para concretizar essa visão.

Nesse quadrante, Santos (2018) argumenta que o conhecimento e a sabedoria marginalizados pela dominação ocidental devem ser recuperados e valorizados, propondo uma justiça cognitiva que desafia as concepções hegemônicas de direito e justiça. Nesse sentido, a educação jurídica deve incorporar essa perspectiva para contemplar a pluralidade de saberes e produzir um saber jurídico dinâmico e alinhado à realidade social. Isso implica um engajamento com contextos de diversidade e a proteção dos direitos fundamentais, que são a base de todo o sistema jurídico. Uma educação jurídica que seja excludente, que seja

fragmentada e que privilegie concepções hegemônicas é insuficiente para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é importante observar como as políticas públicas e ações afirmativas podem contribuir para promover a equidade no acesso e na permanência de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, considerando a necessidade de transformar as estruturas educacionais.

Para abordar essa questão de forma abrangente, é fundamental considerar a importância das políticas de ações afirmativas, que têm sido essenciais para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos, como indígenas, negros e pessoas de baixa renda, ao ensino superior e que visam corrigir desigualdades estruturais e promover a diversidade no ambiente acadêmico.

Entretanto, é importante a reconfiguração das estruturas educacionais para a promoção da equidade, o que envolve a desconstrução de práticas e discursos que reproduzem hierarquias de gênero, raça e classe, exigindo uma revisão crítica dos currículos, das metodologias de ensino e da governança das instituições de ensino superior.

Um aspecto relevante é o estabelecimento de um diálogo intercultural que reconheça e valorize os saberes e as experiências dos grupos marginalizados, repensando as práticas pedagógicas, a pesquisa acadêmica e a extensão universitária, investindo na formação docente e na capacitação institucional para lidar com a diversidade que é essencial para garantir um ambiente acadêmico acolhedor e inclusivo, combatendo o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação.

Ademais, a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas de equidade no ensino superior é necessária para garantir sua eficácia e promover ajustes necessários, com a coleta de dados desagregados por raça, gênero e classe social para identificar desafios e oportunidades de melhoria.

Nesse sentido, a promoção da equidade no ensino superior requer um compromisso institucional e social com a transformação das estruturas educacionais, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico sob o prisma da justiça cognitiva, de todos os estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados.

A Educação Superior é reconhecida como um pilar fundamental para o progresso social, a geração e distribuição de riquezas, o fortalecimento das identidades culturais, a coesão social, a luta contra a pobreza, a fome e a miséria, a prevenção das mudanças climáticas e da crise energética, bem como a promoção de uma cultura de paz.

Os documentos analisados por Morosini (2021) também ressaltam a importância da ética do bem comum, inspirando princípios e valores que orientam a construção de sociedades economicamente e equitativamente sustentáveis. Assim, a implementação das propostas existentes para a construção de Instituições de Ensino Superior inclusivas é fundamental nesse contexto de busca por uma educação equitativa a nível global.

2.2 NORMATIVAS PÁTRIAS ACERCA DA ACESSIBILIDADE RELACIONADAS AO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

As normativas pátrias acerca da acessibilidade relacionadas ao direito fundamental à educação de qualidade têm sido objeto de discussão e aprimoramento. A Constituição Federal de 1988 destaca que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e deve ser garantida com qualidade e equidade para todos os cidadãos brasileiros. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação inclusiva é um dos princípios fundamentais da educação brasileira.

Segundo a LDB, seção III, art. 4º, inciso III a educação inclusiva deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino, e deve garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovado em 2015, estabelece diretrizes para a promoção da equidade educacional das pessoas com deficiência. Segundo o Estatuto, as escolas devem garantir a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica para os estudantes com deficiência, e devem oferecer recursos e serviços de apoio para a sua inclusão.[3]

A diversidade vem sendo mais considerada desde a década de 1990, com a elaboração de políticas públicas educacionais inclusivas no âmbito do Governo Federal. No entanto, mais recentemente as políticas públicas para diversidade focaram-se no acesso a bens e serviços por minorias de grupos determinados, com propósito de formação de conhecimentos em diversidade cultural (Santana, 2016, p. 57).

A legislação brasileira tem evoluído no que diz respeito às ações afirmativas, com o objetivo de mitigar as desigualdades históricas enfrentadas por grupos marginalizados e vulneráveis. Silva (2020) analisa o cenário inicial do ensino superior nesse contexto, destacando que, até junho de 2012, ano de aprovação da Lei de Cotas, cerca de 129 instituições de ensino superior (IES) públicas no Brasil adotavam alguma política de ação

[3] **Normativas** Lei Nº 4.024 - LDBEN; Lei Nº 5.692; Constituição Federal; Lei Nº 7.853; Lei Nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Decreto Nº 3.298; Lei Nº 9.394 - LDB; Lei Nº 10.172; Resolução CNE/CEB Nº 2; Política Nacional de Educação Especial; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

afirmativa, representando 44% do total de IES públicas, das quais 86 eram Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Entre essas, 52 utilizavam o critério racial e 94 o critério de origem em escola pública como parâmetro para inclusão (INCTI, 2012).

De acordo com estudos realizados por Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014), houve um aumento significativo no número de vagas reservadas para negros e indígenas nas universidades federais entre 2012 e 2014, saltando de 13.392 para 43.613, o que representa um crescimento de 225%. Eurístenes, Campos e Feres Júnior (2015) também examinaram as políticas de cotas antes e depois da Lei nº 12.711/2012, constatando que, entre as 58 universidades federais analisadas à época, 36% não possuíam nenhuma política de ação afirmativa. Entre aquelas que implementaram essas políticas, foram identificadas cotas (32 universidades), acréscimos de vagas (12 universidades) e bonificações no vestibular (11 universidades), com combinações variadas desses mecanismos. Os principais beneficiários dessas ações eram egressos de escolas públicas, seguidos por pretos, pardos e indígenas.

Com o término do período de transição previsto na legislação em 2016, a plena implementação da Lei de Cotas consolidou a reserva de vagas para negros, pessoas de baixa renda, egressos de escolas públicas e indígenas em todas as IFES. Nesse momento, observou-se não apenas a ampliação das vagas destinadas à população negra, mas também uma aproximação desses percentuais à representatividade dessa população em cada região (Eurístenes, Campos e Feres Júnior, 2015).

Com a observância da legislação e implantação de ações afirmativas notadamente houve uma mudança do perfil do universitário brasileiro, ampliando sobremaneira a participação de negros, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, escola pública e indígenas. Entretanto, em cursos de alta concorrência, observa-se uma disparidade significativa no aumento do acesso de grupos vulneráveis, evidenciando que o cumprimento da legislação de cotas, por si só, não é suficiente para mitigar as desigualdades estruturais que limitam o acesso ao ensino superior. Silva (2020) destaca que, em áreas como medicina e arquitetura, a participação de negros permanece abaixo de sua representatividade na população geral, com exceção de alguns casos específicos, como o curso de serviço social em determinadas regiões e os cursos de medicina e psicologia no Sul do Brasil.

Com base no estudo de Artes e Ricoldi (2015), que analisaram a participação de negros e mulheres em 20 áreas de formação com maior frequência no Brasil, utilizando dados dos censos demográficos de 2000 e 2010, foi possível identificar a persistência dessa desigualdade. As autoras aplicaram o Índice de Paridade Racial (IPR), que compara a proporção de negros com a de brancos em cada área. Os resultados de 2010 revelaram que os

cursos com menor IPR eram odontologia (0,16), medicina (0,17), engenharia (0,20), marketing e publicidade (0,21), engenharia civil e de construção (0,22), psicologia e economia (0,23) e direito (0,24), evidenciando a sub-representação de negros nesses campos.

Considerando a persistente desigualdade no acesso ao ensino superior e a estratificação presente nessa fase educacional, o monitoramento do acesso a cursos deste tipo é imperativo para o efetivo alcance dos objetivos de políticas como a Lei de Cotas. Se o ingresso não é representativo, essa desigualdade tende a se acentuar ao longo da trajetória acadêmica, gerando um ciclo de dificuldades sobrepostas, em que a possibilidade de evasão é uma realidade conhecida. Os motivos para a evasão são variados, incluindo aspectos financeiros relacionados aos custos adicionais do curso (eventos, materiais, cursos complementares) e demandas de subsistência, que tendem a ser mais agudos para os beneficiários mais vulneráveis, público-alvo das políticas de democratização do acesso. (Silva, 2020)

Desta feita, os dados publicados em estudo do IPEA descritos por Silva (2020) elucidam acerca da dificuldade em estabelecer uma educação superior equitativa, em especial em cursos de alta concorrência como é o caso do curso de Direito. As dificuldades mencionadas como motivadoras para evasão são as perceptíveis no critério objetivo, mas ao aprofundar-se qualitativamente a análise, se investigando questões de acessibilidade epistemológica e metodológica, possibilita-se aferir se essa perspectiva afeta a aprendizagem, a permanência e o sucesso com a conclusão do curso de forma satisfatória.

Em um estudo sobre a efetividade das políticas de cotas como ações afirmativas para ingresso no ensino superior brasileiro, Ferreira (2020) reforça as conclusões apresentadas por Silva (2020), indicando que há uma tendência dos estudantes beneficiados pelas reservas de vagas se concentrarem em cursos com notas de corte mais baixas. Por meio da aplicação do teste do Qui-quadrado, a pesquisa demonstrou que existe uma associação significativa entre a cor ou raça dos ingressantes e o tipo de curso escolhido. A análise dos resíduos ajustados revelou que estudantes negros possuem menor representação em cursos como Engenharia, Relações Internacionais, Comunicação Social, Farmácia e Direito. Em contrapartida, há uma associação mais forte entre ingressantes negros e cursos como Educação do Campo, Química, Matemática, Geografia e Física.

A pesquisa também destaca que essa distribuição desigual compromete o potencial das políticas de cotas para reduzir as desigualdades entre brancos e negros. Isso ocorre porque os cursos mais associados a ingressantes negros estão relacionados a profissões de menor

remuneração no mercado de trabalho, enquanto as carreiras preferidas por ingressantes brancos oferecem melhores condições salariais e maior reconhecimento profissional.

Os dados trazidos nessas pesquisas indicam que o curso de Direito apresenta associação negativa relativa ao acesso de pessoas negras oriundas de ações afirmativas, visto que é curso de alta concorrência e que proporciona mais e melhores oportunidades de trabalho. A implicação dessa correlação é preocupante: ela sugere que as políticas de cotas, embora aumentem o acesso ao ensino superior para estudantes negros, podem não estar reduzindo efetivamente as desigualdades raciais no mercado de trabalho.

As ações afirmativas voltadas para os indígenas são analisadas sob a perspectiva de continuidade da invisibilidade cultural e da falta de participação dos povos indígenas na formulação dessas políticas, o que impacta a forma como são implementadas no acesso à universidade. Oliveira *et al.* (2020) identificam essa invisibilidade em um estudo realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), destacando que o direito à igualdade, nesse contexto, é frequentemente entendido como um dever de homogeneização cultural. Essa concepção pressupõe que a igualdade exige a assimilação geral, baseada na ideia de uma igualdade básica que negligencia a diversidade dos grupos sociais.

Essa abordagem institucional resulta em uma indiferença sancionada, como descrito por Herzfeld (2016), que ocorre nos espaços universitários por meio da burocracia. A indiferença, segundo o autor, caracteriza-se pela rejeição seletiva dos diferentes, apresentada de forma familiar e moralmente aceitável, oferecendo um álibi para a inação. Esse fenômeno se manifesta nas universidades na medida em que, após a entrada dos estudantes indígenas, sua diferença cultural e étnica é ignorada, dando lugar a uma indiferença social e burocrática. Assim, embora a diferenciação étnica seja reconhecida durante o processo de seleção para as vagas, ela desaparece no cotidiano institucional, reforçando a invisibilidade dos indígenas no ambiente acadêmico.

O direito à igualdade é descrito como um dever que, na prática, resulta em homogeneidade cultural. A igualdade, segundo essa visão, implica uma assimilação geral, onde todos devem se conformar a um padrão cultural dominante. O argumento é que essa igualdade não considera a diversidade de grupos, mas apenas dos indivíduos, exigindo que todos se assemelhem a um padrão comum.

A percepção da instituição UFMA reforça essa perspectiva institucional de igualdade, que exige assimilação e minimiza as diferenças culturais. A ideia de “sanção da indiferença”, que ocorre nas burocracias dos países democráticos, é uma forma de rejeição daqueles que são

diferentes, justificada de maneira que parece familiar e aceitável para a maioria. É uma indiferença seletiva que atua como um álibi moral para a inação.

O exemplo dessa indiferença com a experiência dos indígenas nas universidades demonstra que embora a diferenciação étnica seja reconhecida inicialmente, ao selecionar as vagas, essa diferença é ignorada e são tratados com indiferença social e burocrática.

Embora as iniciativas das ações afirmativas tenham sido significativas para ampliar o acesso, ressalta-se que são ainda insuficientes diante das especificidades da situação indígena. É necessário desenvolver políticas de inserção e permanência no ensino superior voltadas para coletividades, e não apenas para indivíduos isolados. É necessária a implementação de mudanças estruturais nas universidades para atender às particularidades linguístico-culturais dos povos indígenas.

A inserção de estudantes indígenas no ensino superior intensificou-se a partir das mudanças nos instrumentos jurídicos, inicialmente com o objetivo de formar professores indígenas para atuarem em suas próprias comunidades. Posteriormente, essa formação foi ampliada para abranger outras áreas além das licenciaturas. Lopes (2016) destaca que a experiência desses estudantes ao ingressarem na universidade é marcada por desafios relacionados às especificidades culturais, como o contraste entre a coletividade típica das comunidades indígenas e o individualismo predominante na sociedade não indígena, o qual se reflete também no sistema educacional.

Esse descompasso cultural tende a ser mitigado à medida que o número de estudantes indígenas cresce e os mais experientes auxiliam os novos ingressantes a lidar com as particularidades e desafios da vida universitária. Lopes também ressalta que, embora o ingresso por meio de processos seletivos específicos seja essencial, ele não deve ser visto isoladamente. Para garantir o sucesso acadêmico e a permanência dos estudantes indígenas, é necessário adotar medidas que lhes assegurem condições adequadas para a conclusão de seus cursos.

Nesse quadrante, com a ampliação de instrumentos legais e normativos para ações afirmativas, houve uma ampliação do acesso de indígenas no ensino superior, mas sem a observância de particularidades culturais, com uma tendência homogeneizante aos demais cotistas, como iguais ao cumprimento da determinação legal, o que não atende a uma educação equitativa, que respeita os saberes e culturas específicas dos povos indígenas.

Noutro ponto, quanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade educacional, garantindo o acesso de pessoas com deficiência a todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. A legislação brasileira

prevê a oferta de recursos e tecnologias assistivas para garantir a acessibilidade desses estudantes.

A inserção de estudantes com deficiência na educação regular é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008. Esses marcos legais estabelecem os princípios, as diretrizes e as metas para a promoção de uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa para todos.

Desafios atuais são observados também a partir dos dados acerca das pessoas com deficiência no Brasil, que demonstram com indicadores importantes o universo a ser abordado com as políticas públicas necessárias à acessibilidade.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), das 18,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, mais da metade são mulheres, representando 10% da população feminina com deficiência no país (IBGE, 2023). A região Nordeste apresentou o maior percentual de população com deficiência, com 5,8 milhões, equivalente a 10,3% do total. As regiões Sul, Centro-Oeste, Norte e Sudeste apresentaram percentuais de 8,8%, 8,6%, 8,4% e 8,2%, respectivamente (IBGE, 2023).

Tais índices permitem inferir que a equidade perpassa questões de gênero, étnicas, regionais, tanto quanto outros fatores que contribuem para a vulnerabilidade. A PNAD também revelou que as pessoas com deficiência estão menos inseridas no mercado de trabalho e nas escolas, resultando em um acesso mais dificultado à renda. A taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1% (IBGE, 2023). A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto.

Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. A proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência (IBGE, 2023).

A pesquisa também analisou o perfil das pessoas com deficiência a partir dos principais indicadores de mercado de trabalho. Segundo o IBGE, 26,6% das pessoas com deficiência encontram espaço no mercado de trabalho. O nível de ocupação para o resto da população é de 60,7%. Cerca de 55% das pessoas com deficiência que trabalham estão em

situação de informalidade. O rendimento médio real também é diferente entre pessoas com deficiência e sem: para o primeiro grupo, a renda foi de R$ 1.860, enquanto o segundo chegou a R$ 2.690, uma diferença de 30% (IBGE, 2023). Desses números é possível observar que a perspectiva utilitarista e mercadológica da educação impacta e dificulta na equidade educacional e nas oportunidades oriundas da educação.

Dessa forma, o protagonismo do estudante, sua participação na formulação e execução da política pública, como sujeito titular e destinatário da garantia fundamental a educação plena, com a mitigação das barreiras, instrumentalizado pela acessibilidade epistêmico-metodológica educacional, torna-se norte para transformar a educação superior no ambiente inclusivo e pluralista que é vocacionado, permitindo, assim uma evolução civilizatória em que dignidade da pessoa humana esteja alinhada em seu devido lugar, sem que se dê espaço para discriminações negativas, opostas ao propósito de formação social da universidade.

A intersetorialidade emerge como um princípio na promoção da equidade educacional, implicando na articulação entre diferentes setores e órgãos públicos, como educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, trabalho e direitos humanos. Tal articulação visa garantir não somente o acesso e a permanência dos estudantes, mas também seu desenvolvimento integral e participação social, envolvendo cooperação entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil.

Os dados apresentados nas pesquisas citadas indicam que, apesar das políticas de ação afirmativa terem promovido uma mudança significativa no perfil dos universitários brasileiros, incluindo a maior participação de negros, mulheres, pessoas de baixa renda, indígenas e pessoas com deficiência, ainda há disparidades consideráveis, especialmente em cursos de alta concorrência, como o de Direito.

Este cenário evidencia que o cumprimento das cotas legais não é suficiente para superar a desigualdade estrutural que permeia o acesso ao ensino superior. Silva (2020) destaca que a participação de negros em cursos altamente concorridos é menor do que a sua representação na população geral, refletindo uma distribuição desigual que favorece cursos com menores notas de corte, geralmente associados a remunerações mais baixas e menor prestígio.

Ademais, as ações afirmativas para estudantes indígenas também revelam limitações. Souza Lima (2016) sublinha a importância de políticas que vão além do simples acesso, necessitando de medidas que garantam a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, respeitando suas particularidades linguístico-culturais. Oliveira (*et al.* 2020) reforçam essa análise ao apontar a invisibilidade cultural e a indiferença institucional que os

estudantes indígenas enfrentam, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais nas universidades para acomodar suas especificidades.

Portanto, para alcançar uma educação superior equitativa, as políticas de ações afirmativas devem ser acompanhadas por iniciativas de acessibilidade epistêmico-metodológica que atendam os diferentes grupos, garantindo não apenas o ingresso na instituição de ensino, mas o acesso equitativo ao saber e construção do conhecimento, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes de grupos vulneráveis.

2.3 ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA COMO INDICADOR DE EQUIDADE EDUCACIONAL

Para fundamentar o conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica como indicador de equidade para o ensino superior, é importante considerar a necessidade de garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e na participação ativa no processo de aprendizagem. A acessibilidade epistêmico-metodológica refere-se à disponibilidade de diferentes abordagens, métodos e recursos que atendam às diversas formas de aprendizagem e necessidades dos estudantes, considerando suas diferentes origens, experiências e habilidades.

Promovendo a acessibilidade epistêmico-metodológica no ensino superior, as instituições educacionais podem garantir que os estudantes tenham acesso a uma variedade de recursos e estratégias de ensino que os ajudem a desenvolver suas habilidades e competências de forma equitativa, que inclui a utilização de diferentes métodos de ensino, materiais didáticos acessíveis, tecnologias educacionais inclusivas, avaliações diversificadas e apoio personalizado aos estudantes com necessidades específicas.

Ao considerar a acessibilidade epistêmico-metodológica como um indicador de equidade para o ensino superior, as instituições podem promover um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico, independentemente de suas origens ou características individuais, o que contribui para a efetivação da equidade no acesso ao ensino superior e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Oliveira (2019), uma educação de qualidade deve ser planejada de forma a garantir acessibilidade epistemo-metodológica, priorizando o critério de equidade para promover uma inclusão e permanência efetivas dos estudantes, com aprendizagens significativas que contribuam para a transformação do ambiente acadêmico. O autor ressalta

que o docente deve assumir um papel além de simples transmissor de conteúdos técnicos ou dogmáticos, planejando e organizando atividades didático-pedagógicas que integrem ensino, pesquisa, extensão e avaliação de forma adequada aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Argumenta que a gestão universitária tem a responsabilidade de proporcionar condições favoráveis a essas práticas, incluindo suporte físico, material, infraestrutural, psicológico e de formação continuada para discentes e docentes.

A acessibilidade epistêmico-metodológica no ensino superior trata da capacidade dos estudantes de Direito de acessarem o conhecimento jurídico de maneira significativa, superando limitações epistemológicas e metodológicas que dificultam a compreensão e aplicação do Direito em diferentes contextos (Freire, 1996). Esse conceito valoriza a diversidade de fontes, métodos, saberes e práticas, promovendo interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pensamento crítico e criatividade no ensino jurídico (Morin, 2000; Hooks, 2017).

A proposta de acessibilidade epistêmico-metodológica amplia o conceito tradicional de acessibilidade ao enfatizar não apenas a disponibilização de recursos e informações, mas também a forma como esses conhecimentos são traduzidos e assimilados pelos estudantes. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, no qual estudantes e professores se envolvem em um diálogo constante, construindo conhecimento de forma coletiva e emancipatória.

Nesse contexto, Morin (2000) propõe a transdisciplinaridade como um caminho para integrar saberes e abordar a complexidade das questões educacionais, destacando a importância de métodos que respeitem a diversidade de perspectivas. Hooks (2017) reforça que a educação deve ser um espaço de transformação, onde a diversidade cultural e as diferenças individuais sejam reconhecidas e valorizadas como recursos para o aprendizado.

Chauí (2012) critica a tendência de homogeneização no ambiente acadêmico, alertando para os riscos de uma educação que desconsidera as particularidades culturais e sociais dos estudantes. Ela enfatiza a necessidade de políticas educacionais inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades e respeitem as especificidades de cada grupo.

A promoção da acessibilidade epistêmico-metodológica exige que as instituições de ensino adaptem suas práticas para atender às necessidades dos estudantes, garantindo uma formação acadêmica que seja ao mesmo tempo crítica, criativa e socialmente responsável (Freire, 1996; Hooks, 2017). Isso inclui o uso de tecnologias inclusivas, métodos de avaliação diversificados e suporte personalizado aos estudantes, como orientação acadêmica e psicopedagógica.

As políticas públicas educacionais devem assegurar o acesso equitativo a recursos epistêmicos e metodológicos de qualidade, promovendo uma educação inclusiva, democrática e transformadora que respeite as diversidades e potencialidades dos estudantes (Chauí, 2012; Morin, 2000). Assim, fortalecem-se os princípios de respeito, tolerância e solidariedade, essenciais para a formação de profissionais conscientes e preparados para atuar em uma sociedade plural (Freire, 1996).

De acordo com o estudo de Meira e Pereira (2022), a aquisição e aprimoramento dessas competências são fundamentais para garantir um ambiente acadêmico mais inclusivo e acessível para todos os estudantes. O estudo destaca a importância de competências atitudinais que envolvem a sensibilização, empatia e respeito em relação às diferenças, contribuindo para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva. Ademais, a diversificação das competências epistêmico-metodológicas é essencial para a compreensão das necessidades individuais dos alunos e a implementação de práticas pedagógicas adequadas para atender a essas demandas.

Os dados empíricos apresentados no estudo demonstram que a aplicação de um Guia de Boas Práticas para Acessibilidade no Ensino Superior pode ser uma ferramenta eficaz para orientar a comunidade acadêmica na promoção da acessibilidade. O guia oferece diretrizes claras e práticas para eliminar barreiras atitudinais, garantir o acesso igualitário e promover a autonomia dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo. (Meira e Pereira, 2022)

Portanto, a aquisição e o desenvolvimento dessas competências no âmbito do ensino superior são essenciais para promover uma mudança significativa na cultura institucional, tornando-a mais inclusiva, acessível e respeitosa com a diversidade de seus membros. O estudo empírico citado apresentou resultados significativos em relação à promoção da acessibilidade no ensino superior.

Primeiramente, os dados coletados evidenciaram que a sensibilização dos docentes em relação às necessidades dos alunos com deficiência é fundamental para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo. A partir das entrevistas realizadas com os responsáveis pelo Núcleo de Acessibilidade e pelo Setor Pedagógico da instituição, foi possível observar que a adoção de abordagens mais diretas por parte dos professores contribuiu para a diminuição da resistência ao acolhimento de pessoas com deficiência. (Meira e Pereira, 2022)

Os resultados da pesquisa em comento apontaram para a importância da formação dos docentes no que diz respeito à acessibilidade. Ficou evidente que a falta de convívio social com pessoas diversas e vulneráveis pode gerar dificuldades no processo de ensino e

aprendizagem. Nesse sentido, a criação de cursos e capacitações, como o curso de libras oferecido aos professores, mostrou-se como uma estratégia eficaz para melhorar a comunicação e promover a equidade no ambiente universitário. A pesquisa de Meira e Pereira (2022) ressaltou a relevância de ações práticas, como o laboratório sensorial, na sensibilização dos estudantes em relação às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência.

A vivência permitiu aos alunos do estudo mencionado compreenderem melhor as barreiras enfrentadas e contribuiu para a promoção de uma cultura mais inclusiva e empática no ambiente acadêmico. Esses resultados reforçam a importância de estratégias concretas e sensibilização constante para a promoção da acessibilidade no ensino superior. A análise dos movimentos globais de direitos humanos e das normativas nacionais evidenciou que a acessibilidade epistêmico-metodológica desempenha um papel central na promoção de uma educação superior de qualidade e equitativa.

Por meio da eliminação de barreiras metodológicas e de conhecimento (epistemológicas) com a promoção ativa de meios inclusivos de ensino e aprendizado, a acessibilidade epistêmico-metodológica se configura instrumento para assegurar que todos os estudantes, tenham acesso, permanência e sucesso no ensino superior.

Para isso, é necessário que as instituições de ensino superior invistam em recursos e serviços de apoio para a acessibilidade, iniciando com a pluralidade de saberes e culturas sendo respeitada, com a valorização da participação dos povos invisibilizados no processo de tomada de decisão para a efetividade das ações afirmativas.

Ademais, é necessária a ampliação da utilização de tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis, assim como uma transformação atitudinal quanto as pessoas em vulnerabilidades diversas e à diversidade humana em sentido amplo, desconstruindo padrões mercadológicos que dificultam sobremaneira a construção de uma educação superior equitativa que atenda a complexidade da diversidade humana e necessidades cognitivas para a formação profissional.

É ponto fundamental nessa transformação que os professores e demais profissionais da educação recebam formação adequada para lidar com a diversidade e promover a acessibilidade. A acessibilidade no ensino superior brasileiro é oportunidade para aprimoramento democrático e de compreensão e cumprimento do direito humano fundamental à educação de qualidade e equitativa.

As políticas públicas têm desempenhado um papel importante na construção de um sistema educacional mais equitativo no país. Nesse sentido, a análise das políticas educacionais e a implementação de diretrizes que contemplem a educação equitativa no

ensino superior são de extrema importância para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

Neste capítulo, foi possível analisar a importância da acessibilidade educacional como um indicador de qualidade no ensino superior brasileiro. A partir dos movimentos globais de direitos humanos em favor da inclusão educacional e das normativas pátrias relacionadas à acessibilidade, foi evidenciado o papel fundamental de instrumentos como a instrumentalização de políticas públicas oriundas de Leis de Cotas e ações afirmativas, que modificaram o perfil do estudante universitário brasileiro, com um aumento da diversidade no acesso, mas também se evidenciou que as políticas não alcançaram uma promoção eficaz da equidade educacional, uma vez que o mero aumento do acesso não implica necessariamente uma redução significativa nas disparidades e vulnerabilidades culturais e sociais.

A seção 2 contribui para a discussão sobre a necessidade de novas epistemologias que garantam o respeito aos saberes não hegemônicos, não sendo plenamente eficazes as políticas de ações afirmativas para garantir o equilíbrio das relações educativas, tendo em vista as desigualdades decorrentes da colonização e do capitalismo que vulnerabilizaram povos e os relegaram a condição inferiorizada no tecido social, pelo que se faz necessário uma ruptura na propagação e reprodução de pensamentos dominantes também na educação superior jurídica, que tende a ser elitizada historicamente, avançando para uma educação que vise desconstruir as amarras coloniais, mercantilistas e utilitaristas, valorizando o capital humano em sua pluralidade de saberes e diversidades étnico-culturais e linguísticas.

Para isso, é necessário ter como parâmetro de qualidade a equidade educacional, a partir de mecanismos de mitigação de interditos epistemológicos e metodológicos na educação jurídica, com a aplicação da abordagem da acessibilidade epistêmico-metodológica.

Nesse sentido, a promoção de práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica visa atender a compreensão dessa pluralidade de saberes e permitir a inserção transversal da complexidade de particularidades ao todo da educação superior, na promoção da equidade educacional. A compreensão desses aspectos contribui significativamente para a reflexão sobre a qualidade do ensino superior no Brasil, destacando a necessidade de políticas e práticas que garantam o pertencimento de todos os estudantes ao ensino superior brasileiro e o consequente acesso de todos a todas as profissões no seio da sociedade.

3 ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA NO CONTEXTO DOS CURSOS JURÍDICOS NACIONAIS

Nesta seção, pretende-se analisar os desafios de acessibilidade epistêmico-metodológica nos cursos jurídicos nacionais, levando em conta a busca por aprendizagens significativas no currículo baseado em competências por meio de inovações didático-pedagógicas e atitudinais.

A seção é desenvolvida em três partes, a primeira aborda problemas históricos e atuais na educação jurídica, a acessibilidade em um contexto de diversidade na formação dos profissionais do Direito, assim como o alinhamento da educação jurídica com as demandas sociais e mudanças no mercado de trabalho.

Em segundo lugar, analisam-se as aprendizagens significativas no currículo baseado em competências no cenário do bacharelado em Direito, observando a possibilidade da implementação do currículo baseado em competências e sua eficácia na educação jurídica e a necessidade de integrar competências práticas e teóricas para uma formação mais completa.

Por último, abordam-se os cursos jurídicos em busca de inovações didático-pedagógicas e atitudinais com as metodologias ativas acessíveis, elencando os desafios na sua implementação e a necessidade de mudança de atitude dos educadores e exemplos de inovações no campo da educação jurídica.

A educação jurídica brasileira enfrenta diversos desafios e demandas na atualidade, que exigem uma reflexão crítica e uma transformação pedagógica. Entre esses desafios e demandas, destaca-se a questão da acessibilidade epistêmico-metodológica, que se refere à possibilidade de acesso aos conhecimentos jurídicos e aos métodos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades e potencialidades dos estudantes de Direito na sua pluralidade e diversidade.

A acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica é instrumento para concretização do direito fundamental à educação equitativa, que decorre do princípio da igualdade e do direito à educação, consagrados na Constituição Federal de 1988 e nos tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

No entanto, a realidade da educação jurídica brasileira revela que a acessibilidade epistêmico-metodológica ainda é um processo de conquista, pois existem diversas barreiras e limitações que dificultam ou impedem o acesso dos estudantes de direito aos conhecimentos jurídicos e aos métodos de ensino e aprendizagem adequados, atrelados a multiplicidade de

saberes e a necessária transdisciplinaridade. Essas barreiras e limitações podem ser de natureza física, comunicacional, atitudinal, pedagógica, curricular, institucional, entre outras.

Nesse sentido, a acessibilidade epistêmico-metodológica surge como uma importante abordagem para criar condições que permitam o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, a compreensão dos conteúdos jurídicos e a participação efetiva nas atividades acadêmicas. (UNESCO, 2019).

A acessibilidade epistêmico-metodológica perpassa por conceber práticas pedagógicas, materiais didáticos e ambientes de aprendizagem, levando em consideração as diversidades sociais, étnicas, de gênero, deficiências e vulnerabilidades relacionadas à diversidade cultural e linguística. Essa abordagem envolve a disponibilização de recursos em formatos acessíveis, o uso de tecnologias assistivas, o suporte individualizado e a capacitação docente para adotar práticas inclusivas, privilegiar a autonomia e o protagonismo do discente e a pluralidade de saberes necessário à compreensão crítica da realidade social e jurídica (UNESCO, 2019).

A promoção da acessibilidade epistêmico-metodológica nos cursos jurídicos nacionais não apenas deve atender a princípios éticos e legais, mas também contribui para formar profissionais do Direito mais preparados para atuar em uma sociedade diversa e plural, fortalecendo a missão de formar profissionais comprometidos com a justiça, a equidade e os direitos humanos.

Para assegurar a verdadeira acessibilidade a todos os estudantes, é essencial adotar políticas institucionais e práticas pedagógicas que promovam a equidade, tais como a revisão e adaptação de currículos, a implementação de medidas de suporte e a sensibilização da comunidade acadêmica para a importância da educação equitativa (UNESCO, 2019).

Destaca-se a complexidade da questão da acessibilidade epistêmico-metodológica nos cursos jurídicos brasileiros diante de desafios históricos e contemporâneos enfrentados, observa-se a necessidade contínua de inovações pedagógicas, metodológicas e atitudinais para promover uma educação jurídica mais inclusiva e equitativa. Nesse prisma, sublinha-se a importância das metodologias ativas inclusivas e acessíveis relevantes num contexto de formação ética, da diversidade e da atualização curricular para atender às necessidades de uma sociedade diversa e plural.

3.1 VELHOS E CONTEMPORÂNEOS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

A educação jurídica no Brasil tem uma longa trajetória histórica, marcada por diversas transformações, desafios e demandas. Desde a criação dos primeiros cursos jurídicos em 1827, até os dias atuais, a formação dos profissionais do Direito passou por diferentes fases, influenciadas pelos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais de cada época. Nesse percurso, emergiram e persistiram alguns problemas que afetam a qualidade e a relevância da educação jurídica no país, bem como a sua capacidade de contribuir para a promoção da justiça, da cidadania e do desenvolvimento nacional.

Entre os velhos problemas da educação jurídica no Brasil, destacam-se: a) a falta de sintonia entre o ensino jurídico e a realidade social, jurídica e profissional do país, resultando em uma formação teórica, dogmática e descontextualizada; b) a predominância de uma metodologia de ensino tradicional, baseada na transmissão de conteúdos, na memorização e na reprodução de informações, em detrimento de uma abordagem crítica, reflexiva e problematizadora; c) a escassez de recursos humanos, materiais e tecnológicos nas instituições de ensino superior, comprometendo a infraestrutura, a atualização e a diversificação dos recursos didáticos e pedagógicos; d) a baixa qualificação e valorização dos docentes, que muitas vezes não possuem formação específica em educação, nem condições adequadas de trabalho, remuneração e capacitação; e) a insuficiente articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, limitando a produção e a difusão do conhecimento jurídico, bem como a interação entre a academia e a sociedade (Cunha *et al.*, 2011).

A educação jurídica no Brasil também enfrenta novos problemas, decorrentes das mudanças e das exigências da sociedade contemporânea. Entre esses problemas, podem-se citar: a) a proliferação e a precarização dos cursos jurídicos, que aumentaram a oferta e a demanda, mas reduziram a qualidade e a diversidade da formação jurídica; b) a inadequação dos currículos e dos projetos pedagógicos, que não acompanham as transformações do Direito, da ciência, da tecnologia e da cultura, nem atendem às necessidades e às expectativas dos estudantes, do mercado de trabalho e da sociedade; c) a falta de acessibilidade na educação jurídica, que exclui ou dificulta a participação de estudantes com deficiência ou outras condições que demandam atenção diferenciada, bem como de estudantes oriundos de grupos sociais vulneráveis ou marginalizados; d) a perda de sentido e de identidade da educação jurídica, que se tornou uma mercadoria, um instrumento de reprodução das elites,

ou um meio de obtenção de status, em vez de um direito, um dever e uma missão social (Falcão et al, 2010).

Diante desses velhos e contemporâneos problemas da educação jurídica no Brasil, é preciso buscar soluções que possam superá-los ou minimizá-los, visando a uma educação jurídica de qualidade, democrática, inclusiva e transformadora. Para isso, é necessário envolvimento e o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, tais como: o Estado, as instituições de ensino superior, os docentes, os estudantes, os profissionais do Direito, os órgãos de regulação e de fiscalização, as entidades de classe, os movimentos sociais, entre outros.

A atitude dialógica e colaborativa com a participação e a colaboração de todos para construir uma educação jurídica que responda aos desafios e às demandas da sociedade brasileira, que forme juristas competentes, éticos e cidadãos, e que contribua para o desenvolvimento do país e para a realização da justiça.

Os desafios são multifacetados e complexos no contexto da educação jurídica, abrangendo desde questões estruturais e institucionais até questões pedagógicas e curriculares (Cunha *et al.*, 2011). A falta de acesso a recursos adequados é um dos principais problemas, alunos de diferentes origens socioeconômicas, culturais, com deficiência ou NEE têm acesso desigual à educação jurídica de qualidade o que perpetua um ciclo de desigualdade e injustiça que é contraproducente para o objetivo de promover a justiça e a equidade (Falcão, Lacerda, & Rangel, 2012).

A rigidez do currículo contribui para dificultar ainda mais o aprimoramento da acessibilidade nos cursos de Direito. Muitos currículos de Direito são excessivamente focados em teoria e não fornecem aos alunos as habilidades práticas necessárias para o exercício profissional, o que contribui para a formação de graduados sem as devidas competências e habilidades para as demandas da profissão jurídica, com a lacuna de uma formação holística que contemple a complexidade da sua própria trajetória de formação enquanto ser pensante com criticidade do campo jurídico e enquanto profissional após se graduar (Ghirardi, 2014).

A necessidade de aprimoramento na educação jurídica é evidente. As instituições de ensino devem transformar o agir da gestão para fornecer uma educação de qualidade que prepare adequadamente os alunos para a prática jurídica oportunizando acessibilidade com equidade metodológica, atitudinal, etc, aos administrados, estudantes, gestores educacionais de área fim como chefes de departamento, coordenadores de curso e docentes.

De acordo com Herrera Flores (2010), a educação é um direito fundamental e um meio para a promoção da equidade social e cultural, pelo que a educação deve ser vista como um

processo de construção social e cultural, que busca garantir os bens necessários para se viver com dignidade. Segundo Piovesan (2017), a acessibilidade educacional é tema fundamental para garantir a efetivação dos direitos humanos, permitindo que todos os indivíduos tenham acesso à educação e possam desenvolver suas potencialidades.

A educação como direito fundamental demanda adequação em todas as suas dimensões no que se refere a pessoas com deficiências ou de condições que impliquem necessidade de um suporte diferenciado à conjuntura de aprendizagem. A falta de acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior, em especial no campo jurídico, é um gargalo a ser solucionado. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), as instituições de ensino devem garantir a acessibilidade de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Dessa forma, a falta de diversidade e representatividade na formação dos futuros profissionais do Direito apresenta-se como condição para um campo profissional elitizado. É necessário que a educação jurídica promova a pertença de diferentes grupos sociais, como mulheres, negros, indígenas e LGBTs, para que haja uma formação mais plural e democrática, alinhada com as demandas sociais e as mudanças no mundo do trabalho.

Os estudantes de Direito devem estar preparados para atuar em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, com habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico-jurídico. De acordo com Oliveira e Medeiros (2023), um dos principais problemas é a visão fragmentada dos saberes nos cursos jurídicos brasileiros, que muitas vezes limita a formação dos estudantes a uma abordagem técnica e descontextualizada. Noutro aspecto, a atuação docente restrita a aulas padronizadas e pouco participativas também é um desafio a ser superado.

Nesse sentido, a transversalidade curricular e a implementação de metodologias ativas e inovadoras são fundamentais para promover aprendizagens significativas e atender às demandas atuais, considerando o cenário de heterogeneidade estudantil. A transversalidade curricular implica em superar as formas tradicionais de inserção curricular, indo além da disposição dos conteúdos em disciplinas já existentes, significando que os saberes jurídicos recebem o aporte de conhecimentos correlatos que não são necessariamente oriundos do Direito (Oliveira; Medeiros, 2023).

É fundamental mitigar as barreiras para a acessibilidade na educação jurídica. A transversalidade curricular desempenha um papel significativo na promoção da equidade, pois possibilita que os estudantes desenvolvam competências técnicas e sociais considerando as particularidades e necessidades de cada indivíduo (Santos, 2003 apud Oliveira; Medeiros,

2023). Nesse contexto, Oliveira (2019, p. 89) destaca a pertinência do conceito de "acessibilidade metodológica" proposto pelo INEP/MEC, que se refere à ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem, trabalho, ação comunitária e educação familiar (Brasil, 2017b). Segundo essa perspectiva, práticas educacionais que não adotam metodologias acessíveis e não utilizam recursos didáticos e técnicas adequadas aos aprendizes devem ser consideradas excludentes e não inclusivas.

As metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de casos, as simulações e as metodologias participativas, permitem que os estudantes desenvolvam competências técnicas e sociais, estimula a reflexão crítica e a busca por soluções inovadoras e criativas para os problemas jurídicos contemporâneos. Portanto, é necessário repensar abordagens pedagógicas, currículos e práticas docentes para promover uma formação mais abrangente, contextualizada, inclusiva e democrática para os futuros profissionais do Direito. A educação jurídica deve ser capaz de formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Oliveira; Medeiros, 2023).

É necessário que as instituições de ensino adotem políticas e práticas que promovam a equidade, diversidade e atualização curricular, e que haja uma mudança de mentalidade e cultura para que a educação jurídica seja vista como um meio para a promoção da equidade social e cultural e para a formação de profissionais mais preparados para atuar em um mundo em constante transformação.

Ainda assim, é importante destacar que a educação jurídica no Brasil também tem apresentado avanços em alguma medida, como a adoção do currículo baseado em competências e a disciplinas que abordam temas como responsabilidade social, sustentabilidade, assim como ampliação da formação interdisciplinar. Entretanto, é necessário que passem os avanços conquistados das normas para o cotidiano universitário.

3.2 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO DO BACHARELADO EM DIREITO

O currículo baseado em competências é uma abordagem pedagógica que visa a formação integral dos estudantes, articulando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores necessários para o exercício profissional e cidadão (Klafke; Feferbaum, 2020). Nesse sentido, o currículo baseado em competências requer metodologias de ensino e

aprendizagem que propiciem aprendizagens significativas, ou seja, que sejam relevantes, contextualizadas, problematizadoras e aplicáveis à realidade dos estudantes (Moreira, 2011).

No cenário do bacharelado em Direito, a educação baseada em competências e a promoção de aprendizagens significativas são fundamentais para superar os desafios e as demandas da sociedade contemporânea, que exige dos profissionais do direito não apenas o domínio dos conteúdos jurídicos, mas também a capacidade de lidar com situações complexas, dinâmicas e plurais, que envolvem questões éticas, sociais, políticas, econômicas e culturais (Lara-Lara *et al.*, 2023).

Para que as aprendizagens significativas ocorram no currículo baseado em competências no cenário do bacharelado em Direito, é preciso adotar algumas estratégias pedagógicas que envolvem a definição das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, considerando os objetivos educacionais, as diretrizes curriculares, as demandas do mercado de trabalho e as expectativas da sociedade. É preciso organizar os conteúdos curriculares de forma integrada, interdisciplinar e transversal, evitando a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento jurídico (Morin, 2000).

Estratégia importante é a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que estimulem a participação, a autonomia, a cooperação, a reflexão e a criatividade dos estudantes, tais como: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em casos, aprendizagem colaborativa, entre outras (Ghirardi, 2014).

Nesse prisma, a valorização da diversidade e da interculturalidade no currículo é fundamental para reconhecer e respeitar as diferenças individuais, sociais, culturais e de saberes epistemológicos e culturais dos estudantes, bem como para promover o diálogo, a tolerância, a solidariedade e a justiça (Herrera Flores, 2010).

Para além dessas estratégias pedagógicas, é preciso incluir a abordagem de acessibilidade epistêmico-metodológica no currículo baseado em competências no cenário do bacharelado em Direito, que se refere à possibilidade de acesso aos conhecimentos jurídicos e aos métodos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades e potencialidades dos estudantes, especialmente aqueles que pertencem a minorias marginalizadas e vulnerabilizadas, que possuem deficiência ou outras condições que demandem atenção diferenciada (Lima, 2018).

A acessibilidade epistêmico-metodológica implica em reconhecer e valorizar a diversidade de saberes, de linguagens, de culturas e de modos de aprender dos estudantes,

bem como em oferecer condições e recursos que garantam a sua participação efetiva e equitativa no processo educativo.

Para isso, é preciso realizar um diagnóstico das necessidades e das potencialidades dos estudantes, considerando os seus perfis, os seus interesses, as suas expectativas, as suas dificuldades e as suas possibilidades de aprendizagem (Ausubel, 1968). Em seguida, é preciso adequar os conteúdos, os métodos, as atividades, as avaliações e os materiais didáticos às características e às demandas dos estudantes, utilizando recursos de acessibilidade. (Ciantelli; Leite, 2016).

Nesse contexto, a promoção da acessibilidade e a integração dos estudantes no ambiente acadêmico, estimulando a interação, a colaboração, o respeito e a solidariedade entre os pares, os docentes e os demais membros da comunidade universitária deve ser priorizada (Cabral; Oliveira; Reis, 2022). É necessário desenvolver ações de sensibilização, formação e orientação para os docentes, os gestores, os funcionários e os demais estudantes sobre a importância e os benefícios da acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica, bem como sobre os direitos e os deveres de todos os envolvidos no processo educativo (Bechade, 2013).

Nesse sentido, criar e fortalecer espaços e mecanismos de participação, de representação, de consulta e de acompanhamento dos estudantes, tais como: conselhos, comissões, núcleos, ouvidorias, entre outros, que possam garantir a sua voz, a sua escuta, a sua expressão e a sua reivindicação (Cardoso, 2007).

A aprendizagem significativa é aquela que se conecta com o conhecimento prévio do aluno, permitindo uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo, segundo a Teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel (1968). O currículo baseado em competências permite que os alunos desenvolvam habilidades práticas e teóricas que são diretamente aplicáveis ao seu campo de estudo. No caso do Direito, isso pode incluir a capacidade de interpretar leis, argumentar efetivamente e entender os princípios éticos subjacentes à prática jurídica.

Saviani (2008) acrescenta que a aprendizagem significativa também depende do contexto em que ocorre. No caso do bacharelado em Direito, isso pode significar considerar as especificidades do sistema jurídico brasileiro e as necessidades particulares dos estudantes de Direito no Brasil. Ausubel (1968) enfatizou a importância da aprendizagem significativa em contraste com a aprendizagem mecânica, enquanto Bloom (1956) desenvolveu uma taxonomia de objetivos de aprendizagem que ainda é amplamente utilizada na educação.

No entanto, a implementação de um currículo baseado em competências que promovam a aprendizagem significativa não é sem desafios. Como observado por Freire (1970), é fundamental garantir que a educação não se torne uma prática de “bancarização”, onde os alunos são simplesmente receptores passivos de conhecimento. Em vez disso, os alunos devem ser encorajados a se tornarem participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, o que pode ser alcançado através de métodos de ensino que promovam a reflexão crítica, a resolução de problemas e a aprendizagem colaborativa.

Ademais, é importante considerar a avaliação como parte integrante do currículo. A avaliação deve ser usada não apenas para medir o desempenho dos alunos, mas também para informar o ensino e a aprendizagem. A aprendizagem significativa no currículo baseado em competências é um conceito que tem o potencial de melhorar a educação jurídica. No entanto, sua implementação efetiva requer uma consideração cuidadosa de uma variedade de fatores, incluindo o conteúdo do currículo, os métodos de ensino e a avaliação.

É importante lembrar que a educação é um processo contínuo de aprendizagem e crescimento. Por isso, é fundamental que os educadores reflitam continuamente sobre suas práticas e busquem formas de aprimorar e inovar. Nesse contexto, Oliveira (2019, p. 12) destaca que a educação intercultural e inclusiva, especialmente no âmbito da educação pública, deve garantir acessibilidade metodológica para promover a permanência estudantil com equidade. Para alcançar uma aprendizagem de qualidade e significativa, é necessário adotar uma educação baseada em competências, que integre conteúdos, habilidades, atitudes e valores plurais. Essa abordagem deve ser democrática, acolhedora e dialógica, reconhecendo e respeitando a heterogeneidade estudantil e as diversas cosmovisões presentes tanto na sociedade quanto na comunidade acadêmica

Cabral, Oliveira e Reis (2022) destacam a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e acessível para promover a participação ativa e a emancipação educacional na educação superior. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de direito adotem uma abordagem baseada em competências, que valorize a diversidade e promova a participação ativa de todos os estudantes.

Dessa forma, uma abordagem pedagógica baseada em competências acessível pode promover aprendizagens significativas no cenário do bacharelado em Direito, permitindo que todos os estudantes, desenvolvam habilidades e conhecimentos práticos que possam ser aplicados em sua vida profissional e pessoal.

A aprendizagem significativa no contexto da educação jurídica, conforme discutida por Loussia Musse Felix (2006), propõe uma transformação essencial no papel dos envolvidos

no processo educacional. O modelo tradicional, centrado no docente e caracterizado pela memorização de conteúdos normativos e teóricos, dá lugar a uma abordagem que coloca o estudante como protagonista de sua formação. Baseado nas diretrizes do Projeto ALFA Tuning, essa perspectiva valoriza o desenvolvimento de competências como o raciocínio crítico, a argumentação jurídica e a aplicação prática do conhecimento, aliados a princípios éticos e à responsabilidade social. A visão busca preparar os futuros profissionais do Direito para os desafios de uma sociedade cada vez mais diversificada e complexa, superando práticas pedagógicas que historicamente priorizavam a reprodução de conteúdos.

Felix (2006) também enfatiza a importância de uma formação jurídica que integre múltiplas disciplinas e promova uma análise crítica sobre o papel do Direito na construção de uma sociedade mais justa. Essa abordagem requer metodologias de ensino que estimulem a investigação, a capacidade de síntese e a aplicação do aprendizado em situações práticas, conectando teoria e prática de forma orgânica.

A ênfase em competências como o trabalho em equipe, a tomada de decisões fundamentadas e a atuação ética reflete a necessidade de preparar os estudantes para responder aos desafios contemporâneos do campo jurídico. Nesse sentido, a educação jurídica significativa emerge como uma proposta inovadora, que combina a formação técnica com o compromisso com a justiça e a transformação social.

O currículo baseado em competências no bacharelado em Direito representa mais do que uma mera estrutura pedagógica; é uma resposta concreta às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação. O modelo busca integrar saberes teóricos, habilidades práticas e valores éticos. Não se trata apenas de ensinar o “o quê”, mas de formar profissionais que saibam “como” e “por que” agir em cenários complexos. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas ou projetos, são instrumentos indispensáveis para promover uma educação crítica e significativa, capaz de conectar os discentes às questões reais do mundo jurídico e social (Felix, 2006).

Ademais, a abordagem de acessibilidade epistêmico-metodológica é importante para garantir que essa formação alcance todos os estudantes, respeitando suas particularidades. A formação jurídica deve ser inclusiva, dialogar com a diversidade e oferecer suporte àqueles que, por razões sociais, culturais ou físicas, enfrentam barreiras adicionais. A educação jurídica deve ser uma ponte para a equidade, e não um reforço às desigualdades. Para isso, é preciso alinhar teoria e prática, adotando uma pedagogia que transcenda o normativo e alcance o transformador (Oliveira, 2019).

Assim, essa reflexão acerca da educação jurídica e suas interfaces com a responsabilidade social e as competências necessárias na formação do profissional do campo jurídico, permite observar que o currículo jurídico se traduz em ferramenta fundamental para a educação jurídica e serve não apenas para formar advogados e juristas, mas cidadãos críticos, capacitados e comprometidos com a justiça.

3.3 OS CURSOS JURÍDICOS EM BUSCA DE INOVAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ATITUDINAIS: METODOLOGIAS ATIVAS INCLUSIVAS E ACESSÍVEIS

A educação jurídica no Brasil enfrenta o desafio de formar profissionais do Direito capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora na sociedade, diante das complexas e dinâmicas demandas do século XXI. Para isso, é preciso que os cursos jurídicos busquem inovações didático-pedagógicas e atitudinais, que possam superar os modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão de conteúdos, na memorização e na reprodução de informações, e que possam favorecer a construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências e a formação cidadã dos estudantes (Falcão, 2010).

Dentre as possibilidades de inovação didático-pedagógica e atitudinal nos cursos jurídicos é promissora a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que são responsáveis por estimular processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais o educando participa e se compromete com seu aprendizado (Amaral *et al.*, 2017). As metodologias ativas têm como proposta uma educação mais voltada para o aluno, que o coloca como protagonista do seu processo de aprendizagem, e que o estimula a resolver problemas, a realizar projetos, a trabalhar em equipe, a utilizar tecnologias, a interagir com a realidade e a desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas (Klafke; Feferbaum, 2020).

No entanto, para que as metodologias ativas sejam efetivas nos cursos jurídicos, é preciso que elas sejam também inclusivas e acessíveis, ou seja, que considerem e respeitem a diversidade dos estudantes, especialmente aqueles que pertencem a minorias ou que possuem deficiência ou outras condições que demandam atenção diferenciada. A acessibilidade nas metodologias ativas implica em garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no acesso aos conhecimentos jurídicos e aos métodos de ensino e aprendizagem, bem como em oferecer condições e recursos que favoreçam a sua participação efetiva e equitativa no processo educativo (Lima, 2018).

Para que as metodologias ativas sejam inclusivas e acessíveis nos cursos jurídicos, é preciso adotar algumas ações, tais como: realizar um diagnóstico das necessidades e das potencialidades dos estudantes, considerando os seus perfis, os seus interesses, as suas expectativas, as suas dificuldades e as suas possibilidades de aprendizagem; adaptar os conteúdos, os métodos, as atividades, as avaliações e os materiais didáticos às características e às demandas dos estudantes, utilizando recursos de acessibilidade.[4]

O Programa Incluir (Brasil, 2008), desde 2005, lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

As estratégias adotadas incluem a promoção de reflexão sobre políticas de diversidade, programas de formação de professores, sensibilização em relação à diversidade, uma abordagem mais integrada para lidar com as barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, investimento em tecnologias assistivas e programas de formação, e um compromisso contínuo por parte das instituições de ensino superior e da sociedade em geral.

As metodologias ativas, ao contrário do modelo tradicional de ensino, colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa, a autonomia e a construção do conhecimento (Samara; Tupy, 2010). Essas abordagens pedagógicas buscam promover a interação, a colaboração e a reflexão crítica, favorecendo a aplicação prática dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação profissional no campo do direito.

A diversificação de metodologias de ensino é uma estratégia importante para garantir a acessibilidade epistêmico-metodológica. A utilização de diferentes abordagens pedagógicas, como estudo de caso, simulações, debates e aprendizagem baseada em problemas, pode atender às necessidades de diferentes estilos de aprendizagem.

A promoção da interdisciplinaridade, integração de conteúdos de outras áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, andragogia, antropologia de forma transversal às disciplinas, sempre integrando saberes e a educação em direitos humanos, tem condão de ampliar a compreensão dos estudantes sobre questões sociais e jurídicas, contribuindo para a formação de profissionais do Direito mais preparados para atuar em uma sociedade complexa em diversidade.

---

[4] Legendas, audiodescrição, Libras, Braille, ampliação de fontes, contraste de cores, entre outros;

A busca por acessibilidade visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham equilíbrio de saberes no processo de ensino-aprendizagem, o que envolve a adoção de práticas que considerem a diversidade de perfis e necessidades dos discentes, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e de efetiva equidade.

Nesse sentido, as inovações didático-pedagógicas e atitudinais nos cursos jurídicos têm se pautado pela promoção de uma educação mais humanizada, crítica e contextualizada, alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. A valorização da interdisciplinaridade, da ética, da responsabilidade social e do pensamento reflexivo tem sido uma constante, visando formar profissionais do direito mais preparados para os desafios do mundo atual (Cardoso, 2007).

No estudo de Ciantelli e Leite (2016), foi observado que as universidades federais brasileiras têm adotado diversas medidas para garantir a acessibilidade nos cursos jurídicos. Entre as ações implementadas, destacam-se a adaptação e flexibilização curricular, a flexibilidade na correção das provas, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, a criação de bibliotecas acessíveis, o auxílio aos docentes na produção de materiais pedagógicos e o acesso a diferentes tecnologias assistivas, essas ações estão alinhadas com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino superior.

A compreensão de acessibilidade deve ser ampliada para mitigar as barreiras presentes nas diversas dimensões necessárias à construção de uma prática de acessibilidade integral. Pesquisa realizada sobre as ações dos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais revelou que a maioria dos participantes compreende o conceito de acessibilidade predominantemente sob a perspectiva arquitetônica, enquanto outros o associam a formas comunicacionais diferenciadas, ações metodológicas específicas ou superação de barreiras atitudinais. Menos frequentemente, a acessibilidade é relacionada a ações instrumentais ou programáticas. No geral, os participantes entendem acessibilidade como condição de acesso e permissão nos diversos setores da sociedade, eliminação de barreiras existentes ou inclusão ampla em todos os setores sociais (Ciantelli; Leite, 2016).

Nesse contexto, a abordagem sobre a acessibilidade epistêmico-metodológica deve ser difundida para que não se restrinja a compreensão do significado de acessibilidade em si, pelo que este termo como já mencionado versa sobre a adequação da universidade ao aluno e não o

oposto. Trata ainda da participação ativa desses estudantes no contexto de sua aprendizagem emancipatória e personalizada ao seu contexto.

O trabalho dessa pesquisa elabora o conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica, os benefícios e os desafios para a sua implementação na educação jurídica e aborda a acessibilidade e equidade na educação jurídica brasileira como direito fundamental de todos os estudantes de direito e um dever do Estado e das instituições de ensino superior, que devem garantir o respeito à diversidade e a excelência na formação jurídica, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

No entanto, este trabalho também evidencia que a realidade da educação jurídica brasileira revela que a acessibilidade epistêmico-metodológica é um instrumento para superar esses desafios, barreiras e limitações identificados que dificultam ou impedem o acesso dos estudantes de direito aos conhecimentos e aos métodos de ensino e aprendizagem adequados.

Os núcleos de acessibilidade das universidades têm um papel fundamental na promoção da acessibilidade epistêmico-metodológica, que se refere à garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso aos conhecimentos produzidos e às metodologias de ensino utilizadas nas instituições de ensino superior.

Tais atores trabalham para garantir que as práticas pedagógicas adotadas pelas universidades sejam inclusivas e considerem as diferenças individuais dos estudantes, oferecendo recursos e estratégias que possibilitem a participação e o aprendizado de todos, com a disponibilização de materiais em formatos acessíveis, bem como a utilização de metodologias de ensino que valorizem a diversidade e a participação ativa dos estudantes.

Os núcleos de acessibilidade devem promover a formação continuada dos docentes e demais profissionais envolvidos no processo educativo, para que possam estar preparados para atender às necessidades dos estudantes e adotar práticas pedagógicas inclusivas e para conscientizar e sensibilizar toda a comunidade acadêmica sobre a importância da acessibilidade educacional.

A valorização da diversidade é fundamental para garantir a acessibilidade epistêmico-metodológica. A representatividade e diversidade no corpo docente e discente, bem como a abordagem de temas relacionados à equidade de gênero, raça e etnia, pode garantir a pluralidade de perspectivas no ambiente acadêmico, como destacado por Samara e Tupy (2010).

Diante desse cenário, há proposições de algumas sugestões de estratégias e recursos que podem contribuir para a promoção da acessibilidade epistêmico-metodológica na

educação jurídica brasileira, tais como: a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, a adoção de uma abordagem transdisciplinar e complexa do conhecimento jurídico, a incorporação de tecnologias educacionais e de recursos de acessibilidade, a valorização da diversidade e da interculturalidade, a formação continuada dos docentes e a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Ao abordar os problemas da educação jurídica no Brasil, esta Seção ressalta a importância das aprendizagens significativas e das inovações didático-pedagógicas nos cursos jurídicos. A análise da acessibilidade epistêmico-metodológica como fator-chave para a equidade educacional permite identificar desafios e oportunidades para a promoção de uma educação jurídica mais acessível.

A discussão sobre metodologias ativas e a valorização da diversidade evidenciam a necessidade de transformações no ensino jurídico nacional com alinhamento da educação jurídica às demandas sociais e mudanças no mercado de trabalho. Ao explorar os desafios enfrentados pelos cursos jurídicos no Brasil em relação à acessibilidade epistêmico-metodológica, essa Seção oferece uma visão da situação atual da educação jurídica no país. Ao discutir a necessidade de promover aprendizagens significativas no currículo baseado em competências por meio de inovações didático-pedagógicas e atitudinais, aponta caminhos para aprimorar a formação dos futuros profissionais do Direito, tornando-a mais inclusiva e acessível.

Dessa forma, esta etapa do estudo contribui ao contextualizar o tema em um cenário mais amplo, fornecendo entendimentos acerca dos desafios e oportunidades enfrentados pela educação jurídica no Brasil e sugerindo possíveis direções para a promoção de práticas mais inclusivas e acessíveis no ensino do Direito, contribuindo para o debate acadêmico e pode instruir ações concretas visando a melhoria da qualidade educacional no campo jurídico.

Para complementar as conclusões teóricas e observar o contexto prático para a validação conceitual a pesquisa aborda uma fase empírica, elucidada na Seção quatro, que explicita a coleta de dados a serem analisados qualitativamente, nutrindo o estudo com achados de pesquisa a partir da ótica dos atores envolvidos no processo educacional no âmbito do curso de Direito da UFERSA.

4 UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA

Esta seção apresenta o estudo empírico da realidade abordada teoricamente por esta pesquisa para que se possa avaliar o impacto da acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica, em especial no curso de Direito da UFERSA, local do estudo empírico. A pesquisa empírica se alinha ao propósito de uma pesquisa mais crítica, voltada para o contexto social, visando contribuir com o aprimoramento do campo de conhecimento. Nesse sentido:

> A pesquisa empírica nas áreas de humanidades e ciências sociais tem cada vez mais se mostrado um importante canal para a problematização de questões inerentes à realidade social e que envolvem sujeitos de carne e osso, os quais têm necessidades materiais e demandas concretas a serem conhecidas,compreendidas, problematizadas, analisadas e, quiçá, dirimidas.Mesmo muito atrasada, na área do Direito tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas (VERONESE, 2007) a quantidade de pesquisas empíricas, que cada vez mais demonstram qualidade e relevância, em diálogo interdisciplinar e crítico com outras áreas do saber.[...] Seus temas de pesquisa são necessariamente os que a materialidade da vida social impõe àqueles sujeitos,quais sejam: as desigualdades socioeconômicas; as discriminações étnicoculturais; a fome e a pobreza; a violência; e as estratégias de organização e as táticas de mobilização política para a mudança nesse cenário.[...].A função que a ciência assume na sociedade é definida por distintas concepções epistemológicas. (Bello e Falbo, 2020, p 10)

Com a perspectiva de coleta de dados em um estudo de caso, no curso de Direito da UFERSA, se pretende construir informações que viabilizem replicação em sede de análises para construção e aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a acessibilidade epistêmico-metodológica no ensino superior, em especial no campo da formação do profissional do Direito.

É necessária a ampliação do debate sobre o tema, envolvendo diferentes atores e setores da sociedade, a fim de sensibilizar e mobilizar a comunidade jurídica e educacional para a importância desta abordagem conceitual da acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica brasileira.

Para tanto, a Seção será subdividida em três partes, nas quais inicialmente se descreve a metodologia aplicada a este momento da pesquisa, com elucidação de recortes, justificativas e o trabalho de campo realizado. Em seguida se apresentará, a partir de dados coletados, as visões de parte dos *stakeholders*[5] do processo educacional da educação jurídica na UFERSA, quais sejam gestores, discentes e docentes sobre a acessibilidade educacional epistêmico-

[5] Os stakeholders (partes interessadas) da UFERSA no processo de ensino-aprendizagem incluem discentes, docentes, gestores, técnicos, parceiros externos e a sociedade, que atuam de forma integrada para garantir a qualidade, a inclusão e o impacto social da educação superior.

metodológica. Por último, aborda-se a perspectiva desses atores e da gestão institucional acerca das plataformas e barreiras à equidade educacional no curso de direito da UFERSA.

Com essas atividades de pesquisa pretende-se compreender o contexto de acessibilidade epistêmico-metodológica existente no curso de Direito da UFERSA e observar quais contribuições podemos inferir possíveis de serem implementadas a partir da abordagem conceitual construída no âmbito desta pesquisa, propondo de forma fundamentada em evidências os aprimoramentos fecundos a educação jurídica equitativa.

4.1 DESCRIÇÕES METODOLÓGICAS: RECORTES, JUSTIFICATIVAS E TRABALHO DE CAMPO

Neste segmento a dissertação apresentará os recortes metodológicos, justificando a escolha da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e seu Curso de Graduação em Direito para o estudo de caso. As técnicas de coleta de dados planejadas incluem recursos específicos para a investigação, quais sejam entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. Assim como análise de dados formais institucionais, com análise documental.

Para embasar essa escolha, é relevante considerar a atuação da UFERSA e do curso de Direito nos últimos cinco anos em razão da observância das informações no contexto da transição do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cuja atualização mais recente de Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) foi aprovada na 8ª Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 22 de setembro de 2021. A implementação da nova estrutura curricular iniciou-se no semestre 2022.2. O enfoque do estudo perpassa a institucionalização de políticas públicas do Ministério da Educação (MEC) relacionadas às obrigações institucionais pactuadas entre o Brasil e organizações internacionais, com ênfase na equidade na educação e na acessibilidade.

A UFERSA, uma instituição jovem originada do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), precisou se adaptar a legislações voltadas para a inserção da diversidade na educação, como as leis de cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência. Localizada em uma região marcada por vulnerabilidades sociais, no interior de um dos menores estados do nordeste brasileiro, o Rio Grande do Norte, a UFERSA se destaca por ser uma universidade rural, trazendo uma perspectiva diferenciada em relação às instituições eminentemente urbanas.

O Curso de Direito da UFERSA é reconhecido nacionalmente pela qualidade de ensino, mesmo diante dos desafios enfrentados por seu corpo discente, decorrentes da

regionalidade e vulnerabilidades na diversidade. A instituição se destaca por sua excelência acadêmica, evidenciada pelas avaliações máximas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e pelas recomendações da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (UFERSA, 2016).

A UFERSA obteve aprovação para um programa de mestrado acadêmico que é bem avaliado (UFERSA, 2016) pela CAPES, programa no qual se desenvolve esta pesquisa e possui diversas iniciativas de pesquisa e extensão. Diante desse contexto, a UFERSA se mostra como um caso singular, que aparentemente não sofre com as vulnerabilidades comuns à qualidade do ensino e à formação de profissionais qualificados para a sociedade. Sua trajetória de sucesso, evidenciada por indicadores de excelência e reconhecimento em âmbito nacional, torna a instituição e seu Curso de Direito um objeto de estudo relevante para a análise proposta nesta dissertação.

O estudo de caso na pesquisa jurídica é uma abordagem metodológica que possibilita uma análise aprofundada e contextualizada de situações específicas dentro do campo do Direito. Ao utilizar esse método, os pesquisadores investigam detalhadamente um caso real ou hipotético, considerando diversos aspectos relevantes, como o contexto histórico, a legislação aplicável, a jurisprudência e os argumentos das partes envolvidas. Nessa perspectiva:

> Em pesquisas de natureza qualitativa, quantitativa ou mistas (CRESWELL, 2010), métodos de investigação e técnicas de pesquisa advindos das áreas de humanidades e ciências sociais têm sido incorporados na seara do Direito, proporcionando ferramentas sofisticadas e adequadas para se lidar com a complexidade de um universo de "realidade" e "sujeitos", tradicionalmente alheio ao imaginário dos juristas. A título exemplificativo, tem-se como métodos de investigação: o Materialismo Histórico e Dialético (LUKACS, 2003); a Etnometodolgia (GARFINKEL, 1999; COULON, 1995); as Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010); a Análise de Discursos (PÊCHEUX, 2008); as Escrevivências (EVARISTO, 2017). Como técnicas de pesquisas, além das tradicionais revisão bibliográfica e análise documental, tem-se a Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2013), a observação (participante ou não participante), a etnografia, a entrevista (estrutura, semiestruturada ou livre) (BECKER, 1999),a "abordagem em bola de neve" (VINUTO, 2014), **Estudo de Casos (YIN, 2010**). (Bello e Falbo, 2020, p 11) grifo acrescido

Essa metodologia, aplicada na pesquisa jurídica, permite analisar a aplicação prática do Direito, compreender a resolução de conflitos, explorar a jurisprudência e identificar lacunas na legislação. O estudo de caso pode embasar argumentos teóricos, fornecendo exemplos concretos que fundamentam a pesquisa e a tornam mais aplicável na prática jurídica, como é a presente pesquisa.

O estudo de caso na pesquisa empírica em Direito se apresenta como um método mais adequado para capturar a complexidade da realidade jurídica, especialmente quando

comparado à abordagem tradicional da Dogmática Jurídica. Enquanto a pesquisa dogmática se concentra na análise normativa e na decisão de conflitos, o estudo de caso permite uma investigação aprofundada sobre como o Direito é vivenciado pelos sujeitos sociais, inserindo-os em seus contextos históricos e sociais. Dessa forma, ele rompe com a tendência de "coisificação" do sujeito jurídico, comum na Dogmática Jurídica, que muitas vezes reduz indivíduos a meros objetos de aplicação normativa, sem considerar suas experiências e condições concretas.(Bello e Falbo, 2020)

Ao permitir uma análise mais rica e detalhada, o estudo de caso contribui para a compreensão dos impactos reais do Direito na sociedade. Em vez de se limitar a conceitos abstratos, ele possibilita a observação das contradições e lacunas da aplicação normativa, identificando como as normas jurídicas funcionam na prática e quais são seus efeitos sobre as pessoas e instituições. Esse método se destaca também por sua capacidade de integrar diferentes abordagens metodológicas, utilizando técnicas como entrevistas, análise documental, observação e análise discursiva, permitindo uma visão interdisciplinar que dialoga com as Ciências Sociais e Humanas.

Outrossim, o estudo de caso proporciona uma análise qualitativa mais profunda, diferenciando-se da abordagem funcionalista que prioriza a manutenção da ordem social, essa abordagem abre espaço para questionamentos críticos, expondo desigualdades estruturais, limitações institucionais e desafios na efetivação de direitos. Em temas como acessibilidade à justiça, políticas públicas e direitos humanos, essa abordagem permite revelar nuances e especificidades que passariam despercebidas em análises exclusivamente normativas.

Dessa forma, o estudo de caso não apenas amplia as possibilidades de investigação no campo jurídico, mas também contribui para a construção de um Direito mais realista e conectado às demandas da sociedade. Ao destacar a experiência concreta dos sujeitos, ele possibilita reflexões mais críticas sobre o funcionamento do sistema jurídico, auxiliando na formulação de políticas mais eficazes e inclusivas.

Nesse contexto, a aplicação das normas para promoção da equidade educacional no curso de Direito da UFERSA diante da diversidade discente e peculiaridades institucionais representa um caso de estudo relevante.

Segundo Lamy (2011), o estudo de caso permite investigar minuciosamente um caso específico, considerando todos os detalhes e contextos envolvidos. No caso da UFERSA, a análise da aplicação das normas de equidade educacional no curso de Direito frente à diversidade dos estudantes e às características próprias da instituição justificam a abordagem metodológica.

Ao examinar a promoção da equidade educacional no curso de Direito da UFERSA por meio de um estudo de caso, é possível avaliar como as normas são implementadas, quais os desafios enfrentados diante da diversidade discente e como as peculiaridades institucionais influenciam esse processo. A análise aprofundada desse caso específico pode contribuir para identificar boas práticas, lacunas a serem preenchidas e possíveis ajustes a serem feitos para garantir uma efetiva promoção da equidade educacional.

Dessa forma, o estudo de caso pode oferecer subsídios importantes para a reflexão e aprimoramento das políticas educacionais e práticas institucionais, visando assegurar um ambiente acadêmico inclusivo e igualitário para todos os estudantes.

Para compreender a visão dos atores do processo formativo na educação jurídica, aplicamos como técnicas de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas para docentes e gestores e os grupos focais para discentes.

De acordo com Henriques e Medeiros (2017), as entrevistas semi-estruturadas e os grupos focais são técnicas de pesquisa amplamente utilizadas e aplicáveis no contexto da pesquisa jurídica. Essas metodologias qualitativas oferecem uma abordagem aprofundada e rica para a coleta de dados em estudos jurídicos, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos investigados.

As entrevistas semi-estruturadas são caracterizadas pela flexibilidade e pela possibilidade de explorar questões de forma mais aberta e dinâmica. Essa técnica permite ao pesquisador adaptar as perguntas de acordo com as respostas e pensamentos fornecidos pelos entrevistados, possibilitando uma investigação mais aprofundada e a captura de nuances e perspectivas diversas. Na pesquisa jurídica, as entrevistas semi-estruturadas são especialmente úteis para obter impressões autênticas sobre experiências, percepções e interpretações dos indivíduos envolvidos em questões jurídicas complexas.

Por outro lado, os grupos focais são uma técnica de pesquisa que envolve a interação de um grupo de participantes em discussões moderadas por um facilitador. Essa abordagem é pertinente na pesquisa jurídica, pois permite a coleta de dados a partir das interações sociais e das dinâmicas de grupo, revelando perspectivas coletivas, conflitos de opinião e construções sociais relacionadas a questões jurídicas específicas. Os grupos focais são adequados para explorar crenças compartilhadas, normas sociais, valores e práticas relacionadas ao campo jurídico (Henriques e Medeiros, 2017).

Dessa forma, as entrevistas semi-estruturadas e os grupos focais são técnicas de pesquisa complementares e eficazes na pesquisa jurídica, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos jurídicos estudados. Ao adotar essas

metodologias, a pesquisa visa capturar uma variedade de perspectivas, experiências e interpretações que enriquecem a análise e contribuem para uma investigação mais completa e contextualizada no campo do Direito e sua complexidade inerente.

A metodologia utilizada nesta investigação envolveu entrevistas semi-estruturadas com docentes do curso, combinadas com grupos focais de estudantes e análise documental do PPC. Foram entrevistados seis docentes, igualmente divididos por gênero e representando diferentes perspectivas formativas: formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional. A escolha desses professores teve como critério a diversidade de experiências e visões, incluindo representantes de grupos étnicos e sociais diversos, em consonância com a pluralidade apontada nas DCNs (Brasil, 2018). Além disso, grupos focais com estudantes de diferentes períodos permitiram aprofundar a compreensão das percepções discentes sobre o curso.

A análise dos dados léxicos das degravações dos grupos focais e entrevistas que compuseram os *corpora* textuais, obtidos através do IRaMuTeQ revela questões centrais para a compreensão das dinâmicas da educação jurídica no Brasil. A partir da abordagem proposta por Bardin (2011), a análise seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

Na etapa da pré análise, o *corpus* foi organizado a partir das palavras mais recorrentes, como “material”, “inclusão” e “extensão”. De acordo com Bardin (2011), essa fase permite identificar os elementos significativos que estruturam o conteúdo, delimitando o contexto das mensagens.

A organização inicial foi realizada com base nas classes geradas pelo IRaMuTeQ, destacando termos que remetem à desigualdade de acesso, à resistência à inovação pedagógica e à importância de uma formação jurídica inclusiva.

A análise inicial do material revelou categorias temáticas que servirão como base para uma triangulação analítica posterior, integrando as evidências obtidas aos aportes teóricos da literatura. Conforme Bardin (2011), a classificação em categorias é essencial para estruturar a análise e identificar os eixos significativos que permeiam o discurso. Nesse processo, emergiram três categorias principais que dialogam com as contribuições de autores como Freire, Boaventura de Sousa Santos, Chaui, e Bell Hooks, enriquecendo o debate sobre a formação jurídica.

A primeira categoria, intitulada “Materiais e Desigualdade de Acesso”, reflete a recorrência de termos como “material” e “realidade”, que apontam para a disparidade no acesso ao conhecimento jurídico. Esse dado dialoga com a visão de Freire (1987), que destaca

a importância de contextualizar a educação para torná-la acessível e significativa, especialmente em cenários de desigualdade social. Complementando essa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe uma abordagem que reconhece a coexistência de múltiplas epistemologias, essenciais para democratizar o acesso e ampliar os horizontes do saber jurídico.

A segunda categoria, denominada “Inovação e Resistência Metodológica”, surge das palavras “inovar” e “autonomia”, evidenciando a tensão entre a necessidade de metodologias transformadoras e a resistência inerente a práticas tradicionais. Esse desafio é contextualizado por Chauí (2001), que critica o tecnicismo desumanizador que muitas vezes permeia a educação. Em contrapartida, Hooks (1994) defende a criação de ambientes pedagógicos transformadores, que promovam a autonomia dos estudantes e desafiem as estruturas convencionais de ensino.

Por fim, a terceira categoria, “Avaliação e Barreiras Estruturais”, sinaliza, por meio da palavra “avaliação”, que os instrumentos institucionais frequentemente não capturam as necessidades dos discentes. Essa constatação reforça a análise de Bardin (2011), para quem a exploração dos dados deve ir além da superfície, revelando aspectos latentes do discurso que podem informar práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às demandas do contexto educacional. As categorias, ao serem trianguladas com a literatura, permitem uma análise que não apenas compreende os desafios e lacunas da formação jurídica, mas também sugere caminhos para reconfigurar a educação jurídica a partir de uma perspectiva crítica, inclusiva e transformadora.

A interpretação dos resultados baseou-se na triangulação entre os dados léxicos e os referenciais teóricos. Bardin (2011) destaca que essa etapa deve gerar inferências válidas e consistentes a partir do material analisado. Nesse sentido, as principais conclusões incluem: A dificuldade em lidar com textos densos é corroborada pelas ideias de Bourdieu (1983), que critica o uso da linguagem como instrumento de exclusão. Lyra Filho (1982) sugere que a linguagem jurídica deve ser ressignificada para atender às demandas sociais. A ausência de temas como gênero e raça no currículo é problematizada por Crenshaw (1991) e Candau (2010), que destacam a necessidade de uma formação que reflita as intersecções entre opressões estruturais.

4.2 AS VISÕES DOS DOCENTES E DISCENTES DA GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA SOBRE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

Nessa etapa da pesquisa, abordam-se as entrevistas e grupos focais realizados, donde se extrai as visões dos atores do processo educativo e da gestão institucional da educação superior e aplicamos o olhar teórico para compreender a análise de conteúdo a ser realizada com o *corpus* textual resultado da coleta de dados empíricos.

O instrumento utilizado para obter as informações referentes à visão dos docentes e gestores do processo educativo foi a entrevista semiestruturada. Minayo (2008) explica essa modalidade de instrumento como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, iniciada pelo entrevistador e com o objetivo de estabelecer informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagens de temas também importantes. O pesquisador, para atingir o objetivo, utiliza roteiro para guiar sua abordagem, permitindo abordar todas as hipóteses e pressupostos.

Segundo Marcelo Lamy (2011), a técnica de análise de conteúdo é fundamental na pesquisa jurídica, permitindo a interpretação e extração de significados de materiais como entrevistas. Ao analisar uma entrevista em que se questiona sobre diversidade, acessibilidade, equidade na educação jurídica, é essencial seguir um processo estruturado. Inicialmente, a transcrição da entrevista e a organização dos dados facilitam a análise. Em seguida, é importante definir os objetivos da análise, como identificar temas recorrentes.

A codificação dos trechos da entrevista em categorias temáticas é um passo importante. Possíveis categorias poderiam incluir experiências de diversidade, desafios de acessibilidade, práticas de equidade, efetividade de políticas públicas para equidade educacional e pontos fortes na formação docente e na abordagem epistemológica e metodológica na atividade docente.

A categorização dos trechos codificados permite a identificação de padrões e a análise descritiva dos conteúdos de cada categoria. Posteriormente, a análise inferencial dos resultados possibilita a interpretação dos dados, a identificação de tendências e a elaboração de conclusões. Para validar os resultados, a realização de revisões por pares, em grupo de pesquisa sobre educação jurídica, bem como utilização de técnicas de triangulação de dados é pertinente. Por fim, o relato de análise elencado nessa dissertação, documenta os procedimentos adotados, apresenta os resultados obtidos e discute as conclusões alcançadas

sobre diversidade, acessibilidade e equidade na educação jurídica, incluindo a equidade epistemológica e metodológica na prática da docência.

O conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica informa essas nuances que são analisadas nos dados empíricos em enfoque. A base teórica que norteia e informa as inferências para compreensão dos dados empíricos, são calcadas em uma valorização de múltiplas formas de conhecimento, reconhecendo a diversidade epistêmica. Santos (2003) destaca a importância de dar voz às diferentes perspectivas e saberes, o que pode enriquecer a compreensão das visões dos docentes e discentes, especialmente em um contexto de diversidade como o descrito na pesquisa.

Morin (2000a) destaca a necessidade de considerar a complexidade e a incerteza inerentes aos processos educativos. Nessa abordagem busca-se compreender as interações e dinâmicas presentes nas visões dos atores educativos. Bourdieu (1986) destaca como os capitais influenciam as interações e as oportunidades educacionais. Ao considerar as vulnerabilidades étnicas, sociais, econômicas e de deficiência dos discentes, elucida-se uma perspectiva sobre as desigualdades e desafios enfrentados no contexto educacional.

Sobre equidade educacional e valorização de saberes para a autonomia na educação, destaca-se a importância da educação como prática de liberdade. Freire (1970) enfatiza a necessidade de uma educação libertadora, que valorize os saberes prévios dos educandos e promova a autonomia e a consciência crítica. Sua abordagem contribui para a reflexão sobre a democratização do ensino e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

Ao integrar essas perspectivas teóricas na análise das visões dos atores do processo educativo na graduação em Direito da UFERSA, busca-se enriquecer a compreensão das dinâmicas, desafios e possibilidades presentes nesse contexto específico.

A análise de dados léxicos realizada por meio do *software* IRaMuTeQ permitiu uma compreensão das dinâmicas discursivas presentes no ensino jurídico brasileiro. Este estudo foi conduzido sob a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que organiza o trabalho em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. O *corpus* analisado revelou categorias centrais que refletem os desafios e as potencialidades da educação jurídica no contexto contemporâneo, sendo triangulado com os pensamentos de autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, dentre outros relevantes referenciais da literatura.

Na etapa de pré-análise, foi realizada uma organização inicial dos dados, destacando palavras de alta frequência como “material”, “inclusão” e “realidade”. Segundo Bardin (2011), essa fase é elementar para delimitar os elementos significativos que estruturam o

corpus. O uso dessas palavras remete às desigualdades estruturais no acesso ao conhecimento jurídico, muitas vezes mediado por materiais didáticos descontextualizados ou de difícil compreensão. Esse desafio é enfatizado por Freire (1987), que defende que o material pedagógico deve dialogar com a experiência concreta dos estudantes. Para Boaventura de Sousa Santos (2007), a inclusão de saberes marginalizados no currículo pode romper com o que ele chama de "apartheid epistemológico", permitindo um aprendizado mais inclusivo e diverso.

A exploração do material, segunda etapa da análise de Bardin (2011), permitiu a classificação das palavras em categorias temáticas que refletem os eixos centrais do discurso educacional. A primeira dessas categorias é "Materiais e Acessibilidade", na qual termos como "material" e "realidade" destacam as barreiras enfrentadas pelos estudantes na compreensão do conteúdo jurídico. Lyra Filho (1982) sustenta que o direito precisa ser ressignificado para atender às demandas sociais, enquanto Bourdieu (1983) alerta para o uso da linguagem como um mecanismo de exclusão simbólica, reforçando desigualdades no acesso ao saber.

Outra categoria relevante é "Inovação Pedagógica", na qual palavras como "inovar" e "autonomia" indicam uma tensão entre as práticas tradicionais e as demandas por transformação na educação jurídica. Bell Hooks (1994) defende que a educação deve ser um espaço para a transformação social, promovendo a autonomia dos estudantes. Contudo, essa inovação enfrenta resistências, muitas vezes oriundas de um modelo tecnicista criticado por Chauí (2001), que argumenta que a educação deve humanizar as relações de ensino e aprendizado.

A terceira categoria, "Avaliação e Barreiras Estruturais", inclui termos como "dificuldade" e "avaliação", refletindo as limitações de instrumentos padronizados que não capturam a diversidade das experiências discente. Bardin (2011) ressalta que a exploração de dados deve trazer à tona elementos latentes do discurso, possibilitando a compreensão de problemas estruturais. Nesse contexto, Kimberlé Crenshaw (1991) introduz a noção de interseccionalidade para destacar como opressões relacionadas a gênero, raça e classe se cruzam, criando experiências singulares de exclusão que devem ser consideradas no processo avaliativo.

Na última etapa da análise, a interpretação dos resultados seguiu a triangulação dos dados léxicos com os referenciais teóricos mencionados. Bardin (2011) argumenta que essa etapa deve produzir inferências consistentes e fundamentadas, conectando os achados empíricos ao debate acadêmico mais amplo. Nesse sentido, os resultados revelam que a

linguagem jurídica densa e técnica é percebida como uma barreira significativa pelos estudantes, o que reforça as críticas de Bourdieu (1983). A simplificação do discurso, defendida por Lyra Filho (1982), surge como um caminho necessário para democratizar o acesso ao saber jurídico.

Outro aspecto interpretado foi a carência de diversidade curricular, evidenciada pela ausência de temas relacionados às questões de gênero e raça. Crenshaw (1991) e Candau (2010) sugerem que uma educação inclusiva deve contemplar essas dimensões para refletir as vivências plurais dos estudantes. Essa lacuna não apenas limita o aprendizado, mas também reforça um modelo educacional eurocêntrico, criticado por Santos (2007), que propõe uma visão pluralística cognitiva para integrar perspectivas diversas.

Ao explorar o conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica, definido como o conjunto de práticas que privilegiam a autonomia e diversidade dos estudantes, emergem questões a serem analisadas para o curso de Direito da UFERSA. A análise revelou que, apesar de avanços pontuais, há lacunas significativas na integração de abordagens que promovam a equidade educacional. Por exemplo, os Programas de Componentes Curriculares analisados muitas vezes não apresentam atividades que dialoguem com a realidade plural dos estudantes, limitando a efetividade das práticas pedagógicas.

Observou-se que componentes que versam sobre equidade, diversidade e minorias sequer tem seus componentes cadastrados ou aprovados pelos colegiados competentes para serem aptos a oferta ao público discente.

A análise das falas dos estudantes nos grupos focais revela importantes aspectos relacionados à acessibilidade epistêmico-metodológica no curso de Direito da UFERSA. Um ponto mencionado pelos estudantes é a disparidade na formação prévia, que impacta diretamente a compreensão dos conteúdos jurídicos. Alunos provenientes de escolas públicas, especialmente de contextos mais vulneráveis, relataram dificuldades em acompanhar o ritmo do curso, particularmente nos primeiros períodos. Um estudante apontou que “é muito difícil alinhar a turma porque temos pessoas recém-saídas do ensino médio e outras já formadas ou com experiência profissional”.

A diversidade de trajetórias evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e que leve em conta essas diferenças desde o início. Aspecto recorrente percebido foi a linguagem utilizada pelos professores nos materiais didáticos. Muitos estudantes destacaram que textos jurídicos complexos são introduzidos sem preparação adequada, dificultando o entendimento dos conceitos básicos. os alunos observaram que “aconteceu o caso do professor não ter tanto esse cuidado de passar um conteúdo ou um texto

que não fosse tão avançado na linguagem, para quem está começando o curso. Se você não tem conhecimento de nada você chega a pegar um texto já avançado e você não consegue entender muito".

Nesse contexto, a abordagem com materiais didáticos mais acessíveis, como glossários e resumos, foi sugerida pelos participantes como uma solução prática para democratizar o acesso ao conhecimento jurídico.

A relação entre professores e alunos foi amplamente discutida, revelando variações significativas na forma como os docentes se adaptam às necessidades dos estudantes. Alguns professores foram elogiados por criar um ambiente acolhedor e por estarem abertos ao diálogo, enquanto outros mantêm uma postura mais rígida e tradicional. Quanto à diversidade do corpo discente e o acolhimento docente "É bem nítido essa dificuldade das pessoas que ingressaram no curso através das cotas, essa dificuldade que eles apresentam. E seja ela qual for, se você trabalha, se você tem dificuldades mesmo com o conteúdo, eu acho que muitas das vezes, eu posso até estar julgando, mas os professores se apresentam muito inflexíveis para atender essa dificuldade deles, não só deles, mas de toda a sala."

Tal variação reforça a importância de um treinamento pedagógico uniforme para os docentes, algo que a CAADIS poderia promover em parceria com outras instâncias da universidade.

As metodologias de ensino também foram criticadas pela falta de diversidade e inovação. Muitos estudantes mencionaram que as aulas são frequentemente conduzidas de maneira tradicional e pouco interativa, com foco excessivo na exposição teórica. "vejo que facilita muito na minha aprendizagem, é a questão de exemplos reais, de colocar coisas que realmente aconteceram no dia a dia.".

A introdução de metodologias ativas e interdisciplinares, como o uso de estudos de caso e materiais audiovisuais, foi amplamente recomendada pelos discentes como forma de tornar o aprendizado mais significativo e engajador. A necessidade de um acompanhamento mais próximo e constante dos estudantes foi destacada, especialmente para aqueles em situações de vulnerabilidade. "que tenha dentro da universidade alguém disponível para atender algumas demandas. Nem todos os 40 alunos vão precisar de cuidados especiais, mas vai ter aqueles que sim, e se a universidade quer formar profissionais com excelência, ela precisa desde o início estar atenta àqueles que estão com essa dificuldade".

Esse tipo de suporte não apenas facilitaria a compreensão dos conteúdos, mas também promoveria maior equidade no ambiente acadêmico, reduzindo as barreiras epistêmicas e metodológicas enfrentadas por parte dos alunos. A análise detalhada das falas dos estudantes

revela um cenário de desafios multifacetados no que tange à acessibilidade epistêmico-metodológica no curso de Direito da UFERSA. A diversidade do corpo discente, com alunos provenientes de diferentes formações e realidades socioeconômicas, foi apontada como um fator significativo que impacta o acesso equitativo ao conhecimento jurídico.

Os estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas ou oriundos de escolas públicas relataram, com frequência, a dificuldade de acompanhar o ritmo do curso e a complexidade dos conteúdos. Como um aluno expressou: “E quando eu entrei para a UFES, de início eu pensei que ia ser uma caminhada um pouco difícil porque eu sempre achei que meu ensino médio era muito defasado. Na minha cabeça eu ia entrar e tinha todo mundo na minha frente e eu lá atrás sem conseguir entender nada. E no começo foi um pouco disso mesmo. Então acabei tendo que correr um pouco mais para tentar igualar ali as coisas.”

As vulnerabilidades são exacerbadas pela falta de estratégias pedagógicas que contemplem as diferentes formações acadêmicas e contextos culturais dos discentes. Muitos estudantes destacaram que os professores tendem a assumir que todos possuem o mesmo nível de preparo. Como um deles colocou: “como muitas vezes o ensino jurídico é feito meio por osmose, que espera-se que o estudante aprenda inconscientemente, porque não é um ensino que muitas vezes é mais dedicado nesse sentido de ter um passo a passo, ter uma dinâmica mais visivelmente compreensível.”

A percepção reflete uma necessidade de adaptação metodológica, começando por avaliações diagnósticas no início dos semestres para identificar as lacunas de conhecimento dos alunos. Noutro ponto a vulnerabilidade destacada é o uso de textos e materiais de difícil compreensão, especialmente nos primeiros períodos. Um estudante comentou: “pessoas que estão em vulnerabilidade, de alguma forma, qualquer que seja, elas já chegaram para mim e disseram: “Tô com vontade de trancar o curso, não estou conseguindo lidar, estou tirando muita nota baixa, não estou conseguindo acompanhar o ritmo, eu não estou conseguindo ler os textos porque eu não compreendo, eu tento mandar e-mail para os professores e eles não me respondem”.

A falta de diversificação nos recursos didáticos também foi pontuada. Outro aluno sugeriu: “Então acho que também ter essa diversidade de formas para aprender, como eu já tinha dito, vídeos, filmes, livros, pdf, nota de aula que cairia como resumo também, essa diversidade, palestras também, é bem interessante” Os estudantes também apontaram a necessidade de maior conexão entre os conteúdos teóricos e a prática jurídica, para que os conceitos abordados em sala sejam mais facilmente compreendidos e aplicados. Como observado por um participante: “Eu acho que tudo fica mais claro para mim realmente, mais

fácil de compreender quando aquele assunto está relacionado a casos práticos, ao que já aconteceu. Seja no direito penal, no direito civil, quando a gente pega casos cotidianos que está mais próximo da nossa realidade.” A desconexão entre teoria e prática dificulta o engajamento e a internalização do conteúdo, especialmente para alunos que não possuem uma base jurídica anterior.

As sugestões para os professores incluem o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas e interativas, como a criação de glossários jurídicos adaptados a cada disciplina, o uso de casos práticos e a introdução de métodos interdisciplinares que conectem o direito a outras áreas do conhecimento, como filosofia e sociologia. Um estudante sugeriu que seria muito útil ter uma cartilha com termos jurídicos básicos e, durante o semestre, os professores poderiam atualizar isso com os novos conceitos. Outro destacou que trazer exemplos reais ou situações do dia a dia para a sala de aula ajudaria muito, porque o direito faz parte da nossa vida, mas muitas vezes não enxergamos isso.

Quanto à instituição, os alunos apontaram a importância de um acompanhamento mais próximo por parte da CAADIS e da coordenação do curso. Sugestões incluem a criação de programas de tutoria e monitoria para estudantes em situação de vulnerabilidade, a oferta de cursos introdutórios sobre linguagem jurídica para ingressantes e implementação de avaliações regulares de *feedback* sobre as metodologias adotadas.mas a universidade tem que dar essas capacitações periodicamente aos professores e faz muito tempo que não é dada, muito tempo mesmo. Como eu converso com os professores, que eu sou da CAADIS, e eu vejo que tem alguma falta, principalmente nessas questões metodológicas Um estudante resumiu: “E eu acredito que a universidade deve oferecer suporte a todos os caminhos jurídicos que a pessoa quer seguir, principalmente nessa área acadêmica. É exatamente por isso que eu coloco o ponto, certo? Cadê o acompanhamento para essas pessoas?”.

Destaca-se a importância de capacitar os professores para lidar com um corpo discente heterogêneo. Muitos alunos mencionaram a falta de formação pedagógica como um obstáculo significativo. Um participante observou que os professores sabem muito sobre o conteúdo, mas muitos não sabem compartilhar, precisam de mais treinamento, principalmente para entender as nossas dificuldades.

As falas dos estudantes nos grupos focais revelaram questões significativas relacionadas a deficiências e neurodivergências, indicando tanto vulnerabilidades quanto oportunidades de melhoria na abordagem pedagógica. Alunos relataram barreiras específicas, como a falta de adaptação metodológica e a ausência de estratégias inclusivas para atender

pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiências físicas ou intelectuais.

Um estudante diagnosticado com TDAH compartilhou sua dificuldade em manter o foco durante as aulas e acessar conteúdos complexos: que eu TDAH e eu tinha muito hábito de ficar voando na aula, e acabava que perdia muita informação na aula, mas aí diziam assim, “Ah, tem atividade e tal, e não sei o que, e por exemplo, está tudo lá no SIGAA”

Outro aluno destacou a falta de recursos pedagógicos diversificados: “Eu acho que a aula de campo seria interessante também. E a nota de aula também é uma coisa muito boa, é bem interessante, ajuda bastante, principalmente para quem estudava no ensino médio através de resumo, isso já ajuda bastante, porque já é uma coisa que tem uma conexão”

No que se refere às deficiências físicas, um estudante mencionou que disciplinas não contemplam de forma efetiva as necessidades de pessoas com deficiência. Ele citou um caso em que uma aula temática de Direitos Humanos abordou inclusão, mas negligenciou o tema da deficiência até que ele mesmo sugerisse: “Falei com a professora sobre incluir uma aula sobre deficiência, e ela aceitou. Trouxemos uma palestrante para falar sobre isso. Foi uma experiência ótima, mas dependemos muito da boa vontade de alguns professores”. Tal evidência destaca a ausência de uma abordagem institucional sistemática para inclusão de discussões sobre deficiências e neurodivergências no currículo.

As sugestões dos estudantes para melhorar o suporte a essas demandas incluem, primeiramente, uma maior capacitação dos professores para lidar com neurodiversidade e deficiências. Um participante observou que não tem essa preparação mais pedagógica dos professores, pelo os docentes vão aplicar atividade, mas não tem um fundamento de como essa atividade vai funcionar.

A CAADIS poderia liderar esse processo, oferecendo treinamentos regulares e promovendo um diálogo entre docentes e discentes para entender as necessidades específicas. A criação de materiais pedagógicos adaptados foi amplamente sugerida. “Outra coisa também que seria interessante seria, sobre esses conceitos muito técnicos, seria uma cartilha mesmo sobre os principais termos que são utilizados.”

No âmbito institucional, os alunos sugeriram a criação de um núcleo de apoio específico para estudantes com deficiência e neurodiversidade, vinculado à CAADIS. Esse núcleo poderia oferecer tutoria individualizada, monitoria adaptada e acompanhamento contínuo. “Falta uma política institucional. E cada vez mais, se tem mais crianças com autismo, com tdah, alunos com deficiência, vai passar pela escola, passa pelo ensino médio, e chega na universidade, a universidade tem que estar preparada”, comentou um estudante.

A acessibilidade tecnológica também foi mencionada como uma necessidade urgente. Durante a pandemia, muitos estudantes enfrentaram dificuldades com equipamentos e acesso à internet, o que afetou desproporcionalmente aqueles com deficiência. “a pandemia pode ser um exemplo do acesso, da equidade do conhecimento já do que eu vivenciei no meu período. Tinha muita dificuldade, eu tenho colegas, inclusive tenho colegas que desistiram do curso, não sei o motivo. Mas creio que até por conta da pandemia, a questão do acesso digital, a inclusão digital, eu creio que até por conta disso alguns saíram”, observou um participante.

Os discursos destacam a necessidade de maior integração das pautas de inclusão no currículo do curso. Os alunos sugeriram que disciplinas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência e questões de acessibilidade fossem incluídas de maneira mais consistente no conteúdo programático. “tem poucos alunos com deficiência no direito. Assim, dos números oficiais, né, dos alunos com deficiência no direito. E eu vejo que há, assim, uma certa dificuldade no acesso a esse conhecimento e a adaptação de metodologia e didática pelos nossos professores. Mas em relação às disciplinas, eu acho que não tem essa preocupação com a discussão da diversidade.”

Tais análises revelam um amplo espaço para a CAADIS e os professores colaborarem na construção de um ambiente mais inclusivo, que contemple as especificidades de estudantes com deficiência e neurodiversidade. Políticas institucionais robustas, aliadas a práticas pedagógicas sensíveis e adaptativas, são cruciais para promover uma educação verdadeiramente acessível e equitativa no curso de Direito.

A capacitação, aliada a políticas institucionais mais robustas de inclusão e suporte, poderia transformar o curso de Direito da UFERSA em um modelo de acessibilidade epistêmico-metodológica, garantindo que o aprendizado seja equitativo e significativo para todos os estudantes.

Os diálogos indicam que, apesar de avanços importantes, ainda há desafios significativos na promoção de uma acessibilidade epistêmico-metodológica efetiva no curso de Direito. A CAADIS desempenha um papel estratégico nesse cenário, podendo liderar iniciativas que alinhem práticas pedagógicas às necessidades de um corpo discente cada vez mais diverso.

Os grupos focais realizados com discentes destacaram a percepção de exclusão em relação às dinâmicas de sala de aula. Discentes relataram dificuldades em acompanhar leituras e discussões devido à linguagem complexa dos textos jurídicos, reafirmando as críticas de Bourdieu (1983). Gestores e docentes, por sua vez, reconheceram a necessidade de capacitação para lidar com a diversidade e autonomia dos estudantes, mas apontaram desafios

institucionais, como a falta de recursos e políticas claras que incentivem a inovação metodológica.

Ao triangular essas evidências com a análise documental, emergem indícios de que a acessibilidade epistêmico-metodológica no curso ainda é tratada de forma fragmentada. Embora existam iniciativas como extensão e monitorias, essas práticas frequentemente não estão alinhadas às necessidades reais dos estudantes. Como aponta Freire (1987), uma educação centrada no aluno deve ser dialógica e sensível às particularidades de seu contexto.

A análise também destaca a importância de políticas institucionais claras que promovam a equidade educacional. Tais políticas devem incluir diretrizes para a elaboração de materiais acessíveis e capacitação continuada de docentes. Evidencia-se a necessidade de revisão curricular, incorporando perspectivas interculturais e interseccionais, como sugerido por Crenshaw (1991) e Candau (2010). Tais mudanças não apenas favorecem a inclusão, mas também preparam os estudantes para atuar em um sistema jurídico plural e em constante transformação.

Ademais, acessibilidade epistêmico-metodológica não se resume à criação de materiais e práticas inovadoras. Ela envolve um compromisso institucional com a diversidade e autonomia dos estudantes, garantindo que todos tenham as ferramentas necessárias para acessar e produzir conhecimento. Este compromisso requer não apenas mudanças estruturais, mas também uma revisão contínua das práticas pedagógicas, sempre informada pelas experiências e necessidades daqueles que vivenciam o processo educativo.

A construção de um curso mais acessível e metodologicamente inclusivo exige o envolvimento colaborativo entre docentes, gestores e discentes, além de um compromisso institucional com a transformação das práticas e políticas educacionais existentes.

Nessa linha, a pesquisa conduz a um pensamento que permeia uma postura mais engajada de uma epistemologia crítica, centrada na valorização de saberes historicamente marginalizados. Ao adotar essa perspectiva, entende-se que o Direito não deve ser visto apenas como um conjunto de normas, mas como uma prática social que reflete e pode transformar estruturas de poder. Essa abordagem dialoga diretamente com as propostas de Boaventura de Sousa Santos (2007), que defende uma quebra do pensamento abissal a partir de uma construção de justiça cognitiva e a necessidade de desafiar o monopólio do conhecimento colonial e eurocêntrico nas práticas acadêmicas.

A inclusão de literaturas advindas da diversidade de saberes torna-se, assim, uma prioridade metodológica e epistemológica. Autoras como Patricia Hill Collins e bell Hooks oferecem contribuições essenciais para compreender as interseções entre raça, gênero e classe

na construção do saber jurídico. Hill Collins (2000) argumenta que os sistemas de opressão são interdependentes e precisam ser analisados a partir das experiências de grupos historicamente excluídos. Da mesma forma, bell Hooks (1994) destaca a importância de uma pedagogia engajada que valorize a experiência dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento.

No contexto indígena, o pensamento de como Ailton Krenak e suas reflexões sobre a relação entre saberes tradicionais e sustentabilidade oferecem uma visão crítica que pode enriquecer a formação jurídica. Krenak (2019) desafia a lógica linear e utilitarista do pensamento ocidental, propondo uma relação mais integrada entre o humano, o ambiental e o social. A inclusão dessas perspectivas no currículo do curso de Direito da UFERSA contribuiria para a formação de profissionais mais conscientes das complexas realidades que irão enfrentar profissionalmente.

As falas coletadas nos grupos focais revelaram a importância de incluir perspectivas sobre acessibilidade para pessoas com deficiência e neurodiversidade. Muitas dessas barreiras estão relacionadas à falta de materiais adaptados, metodologias flexíveis e recursos tecnológicos inclusivos.

Propostas como a adoção de materiais multimodais (áudio, vídeo, texto acessível), o *Design* Universal para Aprendizagem (DUA) e a ampliação do uso de tecnologias assistivas podem transformar o ambiente de aprendizado em um espaço mais equitativo. Além disso, oficinas de capacitação em inclusão para docentes e gestores podem melhorar a preparação da equipe acadêmica para lidar com as diferentes necessidades dos estudantes. Nesse sentido:

> O termo vem do conceito de Desenho Universal, da área do Desenvolvimento Arquitetônico e seus produtos, impulsionado pela primeira vez por Ronald L. Mace da Universidade Estadual da Carolina do Norte em 1980. Esse movimento teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis. Um exemplo clássico do Desenho Universal são as rampas das calçadas: ainda que originalmente fossem planejadas para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, agora são usadas por todos, desde pessoas com carrinhos de compra a pais empurrando carrinhos de crianças. Como nosso interesse se centrava na aprendizagem, e não na arquitetura e seus produtos, preocupamo-nos com questões nas ciências da educação, e não mais com a aplicação direta dos princípios arquitetônicos originais. Com o tempo compreendemos que a aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e para que isso aconteça devemos eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafíos necessários. Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem.(SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020,p.01)

Uma dimensão complementar é o uso de tecnologias digitais e redes colaborativas para ampliar o acesso ao conhecimento jurídico. Plataformas de ensino remoto podem integrar

conteúdos diversos e interativos, como vídeos com legendas, podcasts e estudos de caso adaptados, possibilitando um aprendizado mais dinâmico. Parcerias com movimentos sociais e organizações internacionais podem fortalecer a troca de experiências, promovendo uma educação jurídica mais conectada às demandas locais e globais.

A globalização apresenta desafios e oportunidades para o ensino jurídico. Nesse contexto, a acessibilidade epistêmico-metodológica pode preparar os estudantes para enfrentar questões transnacionais e interculturais. Ao integrar saberes locais e globais, o curso de Direito da UFERSA pode formar profissionais aptos a atuar em realidades complexas e diversas, promovendo a justiça social em múltiplos níveis.

Ao considerar as falas dos estudantes, é evidente que a acessibilidade epistêmico-metodológica não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove a equidade educacional. As avaliações de egressos destacam o impacto positivo de práticas inovadoras e inclusivas, reforçando a necessidade de ampliar essas iniciativas. Entretanto, as lacunas identificadas nos documentos institucionais e nos relatos dos discentes indicam que ainda há muito a ser feito para transformar essas propostas em políticas concretas e efetivas.

Desta feita, a combinação de currículo inclusivo, metodologias participativas, avaliações dialógicas, tecnologias assistivas e redes colaborativas cria uma perspectiva de acessibilidade epistêmico-metodológica que não apenas responde às demandas do curso de Direito da UFERSA, mas também oferece uma referência para outras instituições de ensino jurídico que buscam promover a equidade e a justiça social. Ao adotar essas estratégias, a UFERSA pode se consolidar como um exemplo de inovação e inclusão na educação jurídica, preparando seus estudantes para serem agentes de transformação em um mundo em constante mudança.

A acessibilidade epistêmico-metodológica é um fator para a promoção da equidade educacional no curso de Direito da UFERSA, como destacam as falas de docentes e alunos. Ao triangulá-las com a literatura acadêmica, pode-se compreender como práticas pedagógicas e a valorização da diversidade epistemológica impactam a formação jurídica e contribuem para a redução de desigualdades no ambiente universitário.

A acessibilidade epistêmico-metodológica tem elementos percebidos pelos docentes e alunos como centrais para alcançar equidade no curso de Direito. Abrange tanto as estratégias pedagógicas utilizadas quanto a valorização de diferentes epistemologias e saberes. No contexto do curso de Direito da UFERSA, práticas pedagógicas que consideram a diversidade de trajetórias educacionais e culturais dos estudantes são vistas como essenciais para nivelar as oportunidades de aprendizado.

Os alunos apontam que as disparidades na formação prévia, especialmente entre estudantes de escolas públicas e privadas, impactam significativamente sua capacidade de acompanhar o curso. Essa realidade é confirmada pelos docentes, que relatam dificuldades em nivelar as habilidades básicas, como leitura e escrita, devido à ausência de metodologias pedagógicas adaptadas. Um professor comentou: “eu sei que as cotas viabilizam essa participação, né, que eu acho válida, e eu sei que existem alunos que que têm um pouco mais de dificuldade, né, quando você pega uma resposta escrita de um trabalho, eu acho que isso fica mais evidente, né, às vezes, uma certa dificuldade de organizar as ideias, né, de indicar a compreensão em relação a determinado conteúdo”, pelo que os alunos com uma base educacional mais frágil têm dificuldade em organizar ideias e compreender textos técnicos.

A acessibilidade epistêmico-metodológica pode mitigar essas barreiras ao adotar práticas que atendam diferentes estilos de aprendizado. Por exemplo, metodologias ativas, como estudos de caso e debates, ajudam a integrar alunos com dificuldades, promovendo maior engajamento e entendimento. Alunos relataram que quando os professores usam exemplos práticos ou vídeos, fica muito mais fácil entender o conteúdo.

Outro aspecto relevante é a inclusão de diferentes epistemologias no currículo, especialmente aquelas relacionadas às vivências de estudantes quilombolas, indígenas e negros. A falta de reconhecimento de saberes tradicionais foi apontada como uma barreira para a equidade. Uma professora destacou: “Eu acho que os nossos estudantes especialmente os nossos estudantes cotistas, eles têm que sair com as armas da crítica. Então você tem que saber a crítica e você tem que saber porque você está criticando. Essas aqui são as leituras tradicionais e porque essas leituras tradicionais não são suficientes. Então eu faço sempre as duas visões e óbvio vou dar a eles a oportunidade de terem acesso a literaturas que não são tão convencionais. Mas que no ambiente científico imperam. Então eu não vejo hoje como não trazer um debate sobre a questão de Direitos Humanos que não abordem o pensamento de Ailton Krenak de Antônio Bispo de Herrera Flores de Cansado Trindade.”

Por outro lado, a integração de saberes diversos pode não apenas ampliar as perspectivas dos alunos, mas também fortalecer seu senso de pertencimento, promovendo maior participação e retenção no curso.

Os docentes reconhecem a importância de diversificar suas práticas pedagógicas para atender à pluralidade de perfis discentes. Contudo, muitos relatam dificuldades devido à falta de formação específica ou à rigidez curricular. A resistência à mudança também é um desafio, como apontou um professor: “eu procuro olhar para aquelas habilidades, né, que estão descritas lá no programa da disciplina, que vem do PPC, eu realmente tento trabalhar com

todas elas ali. Eu não sei se eu quantifico adequadamente ou não, mas eu realmente pauto o meu planejamento a partir da dessas diretrizes. E obviamente que a maioria delas tem uma consonância ali, né, ela vai ao encontro ali da expectativa da maioria dos alunos."

No entanto reconhece que limita a implementação de práticas que promovam equidade, como a valorização de saberes críticos e metodologias interativas: "embora tenha a consciência de que devo diversificar, de que devo atender partos, tenho como princípio, mas no desenvolvimento das atividades eu também acabo respondendo mais diretamente ao anseio desse público, né, e isso se demonstra em que em olhar ali, por exemplo, nas disciplinas teóricas, para trazer resolução de questões, contextualizar aquilo que vem sendo cobrado, né, em determinadas situações, em determinados tipos de concursos, então, acaba que eu acabo priorizando isso também, né, para atender as expectativas ali dessa maioria".

A CAADIS é apontada como uma ferramenta essencial para promover equidade, mas enfrenta limitações de recursos humanos e infraestrutura. A coordenação atua em frentes importantes, como suporte a estudantes com deficiência e a promoção de debates sobre diversidade, mas essas ações ainda não são sistemáticas. Uma docente comentou: "de repente um professor assistente, de repente um estagiário de docência, um monitor, só que aí você veja só, o estagiário de docência e o monitor ele tem que ajudar até para que você possa fomentar a docência. Ele não é responsável para tratar de casos individualizados de inclusão. É por isso que existe a CAADIS" e continua: "de repente, um aumento de servidores na CAADIS para atender essas demandas e auxiliar os professores na ajuda desses alunos. Nas diferenças podem haver igualdades. Eles se juntavam em grupos de trabalho, enfim, não sei. Nessa conjuntura também, eu fico imaginando como é que a gente, a docência, pode trazer uma uma conscientização dessa diversidade, e da necessidade de habilidades, para os diferentes tipos de necessidade." O setor precisa de mais profissionais para oferecer um acompanhamento contínuo e não apenas campanhas pontuais, como afirmou a gestora da CAADIS, um suporte mais robusto poderia ajudar a institucionalizar práticas inclusivas, impactando positivamente a equidade educacional.

A acessibilidade epistêmico-metodológica tem um impacto direto na equidade educacional, pois influencia na forma pela qual os estudantes acessam, compreendem e aplicam o conhecimento. No contexto do curso de Direito da UFERSA, práticas pedagógicas inclusivas, valorização de saberes diversos e suporte institucional são elementos centrais para reduzir desigualdades e promover um ambiente mais justo.

Contudo, os relatos dos docentes e alunos apontam que ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente em termos de formação docente, flexibilização curricular e

investimento em políticas institucionais que favoreçam a equidade. Assim, a acessibilidade epistêmico-metodológica não é apenas uma ferramenta para inclusão, mas também uma via para a transformação social no ensino jurídico.

Freire (1996) enfatiza que a educação libertadora deve partir da realidade dos educandos, respeitando suas vivências e promovendo o diálogo entre saberes diversos. Essa perspectiva é corroborada por um professor do curso que relatou: “Então assim, quando você traz uma perspectiva de uma pessoa preta, e que muitas vezes é uma pessoa preta, deficiente, periférica, de origem periférica, e que traz uma realidade muito forte, e que o direito muitas vezes tem uma outra visão ou concepção daquela pessoa, do que, por exemplo, a pessoa que está do seu lado. Às vezes a pessoa diz, “Olha, a sua perspectiva do direito é de uma justiça” e essa pessoa vai dizer, ‘Não, a minha perspectiva do direito me parece que soa muito mais uma visão de injustiça’”. Essa visão reflete um desafio institucional de integrar epistemologias que contemplem a diversidade cultural, como os saberes quilombolas e indígenas, essenciais para uma educação equitativa e crítica (Santos, 2007).

Os alunos também evidenciaram a dificuldade em acessar conteúdos e metodologias que dialoguem com suas realidades. Um estudante comentou: “É porque eu tenho uma perspectiva, eu percebo muito que até a própria linguagem do direito, ele enxerga essa massa que a gente chama do “povo”, principalmente essas outras, simplesmente como um bem a ser tutelado. Por exemplo, a questão dos negros, temos essas ações aqui, então vamos falar que não é abordado nas aulas, geralmente, e quando é abordado é sempre uma coisa a ser tutelada, não como se fosse para criar um caráter emancipador do indivíduo, até dos que estão inseridos. Então isso vai até mesmo na cultura de classe média da gente, é muito essa, de ser um elite do Direito mesmo.”. As falas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, que promovam a acessibilidade não apenas física, mas também epistemológica, de modo a garantir que os estudantes possam participar de maneira ativa no processo de construção do conhecimento (Morin, 2000).

A prevalência de metodologias tradicionais, como aulas expositivas e foco na memorização de normas, também foi criticada por docentes e alunos. Uma professora observou: “se a gente olhar para aquela perfil profissional que eu quero formar através do PPC se ele tiver uma formação só com base nisso não é só mas com base nisso isso só isso é uma forma tornaria ele menos competitivo no mercado de trabalho então quando a gente olha para o externo a gente ainda vê que é difícil a gente inserir esses saberes dentro e validar esses saberes dentro da universidade porque a gente também não pode fechar os olhos para onde a gente está entregando esse aluno então qual é o perfil profissional que eu vou entregar...”.

Essa prática, embora funcional em um sistema jurídico competitivo, limita a formação de um pensamento crítico e reflexivo, essencial para lidar com as complexidades do campo jurídico e social (Santos, 2010).

A abordagem técnica e normativa é insuficiente para formar profissionais capazes de questionar e transformar a realidade. Freire (1996) afirma que a educação deve fomentar a conscientização crítica, promovendo a reflexão sobre o mundo e suas injustiças. Essa lacuna é evidente na fala de um aluno: “O professor tem que nos mostrar até que armas utilizar para quando a gente for para o dia a dia jurídico”.Outra aluna comenta: “Mas realmente tem uns professores que não têm essa noção, e eu acho que uma coisa que eu sinto muita falta nos professores é dar exemplos mais perto da realidade, dar exemplos mais práticos mesmo do conteúdo que ele está abordando ali..”.

A inclusão de metodologias ativas, como estudos de caso e debates, foi sugerida como uma estratégia para superar essa limitação, permitindo que os alunos compreendam o impacto social das normas jurídicas.

A valorização de diferentes epistemologias no ensino jurídico é central para a promoção da equidade educacional. Santos (2007) defende a ideia de na qual conhecimentos tradicionais, como os saberes indígenas e quilombolas, dialogam com saberes acadêmicos. No entanto, um dos professores destacou: “ que o direito não é neutro, que o direito é branco, que o direito é eurocêntrico, que o ensino jurídico é essas duas coisas ao mesmo tempo, que é um absurdo nós falarmos que a gente adota doutrina, quem que adota doutrina? Doutrina é aquilo que você aceita. Doutrina majoritária, doutrina minoritária, isso não é ciência.”. Essa exclusão epistemológica não apenas marginaliza grupos historicamente oprimidos, mas também empobrece o campo jurídico ao ignorar perspectivas fundamentais para questões como direitos territoriais e ambientais.

Os alunos cotistas, em particular, enfrentam barreiras adicionais para acessar e se sentir incluídos no ambiente acadêmico. Uma discente relatou: muitas pessoas chegam para mim e confidencializam várias coisas. Inclusive, lá na minha turma mesmo, o pessoal que entrou agora, recém saído do ensino médio, que tem realidades, que a gente vê que realmente não são igual à maioria, porque muitas pessoas têm condições, mas muitas têm baixa condição. E essas pessoas que estão em vulnerabilidade, de alguma forma, qualquer que seja, elas já chegaram para mim e disseram “Tô com vontade de trancar o curso, não estou conseguindo lidar, estou tirando muita nota baixa, não estou conseguindo acompanhar o ritmo, eu não estou conseguindo ler os textos porque eu não compreendo, eu tento mandar e-mail para os professores e eles não me respondem”.

Uma docente mencionou ainda: “inclusive eu escutei de uma aluna dizendo assim no final no semestre, na verdade no meio ela já estava meio desanimada eu chamei ela para conversar no final da aula e no último dia de aula ela me abraçou e falou assim professora, eu não sei se eu mereço estar aqui”. Essa falta de pertencimento pode ser superada por meio de iniciativas institucionais, como maior integração de saberes críticos e políticas que valorizem as diversidades epistemológicas, alinhando-se ao que Freire (1996) descreve como uma pedagogia do respeito e da emancipação.

Os docentes sugeriram estratégias concretas para ampliar a acessibilidade epistêmico-metodológica. A inclusão de disciplinas sobre relações étnico-raciais e direitos de povos tradicionais foi defendida, alinhando-se à necessidade de democratizar o conhecimento e promover uma formação humanística e crítica (Morin, 2000). A curricularização da extensão, promovendo o diálogo entre teoria e prática, foi apontada como uma ferramenta poderosa para conectar o ensino jurídico às realidades sociais locais.

Por outro lado, a CAADIS desempenha um papel essencial, mas ainda enfrenta limitações, como observado por um gestor: “Sem recursos humanos suficientes, o setor não consegue atender às demandas de maneira contínua”. Essa deficiência reflete a importância de ampliar o investimento em políticas institucionais que fortaleçam a inclusão e a equidade educacional, permitindo que a acessibilidade epistêmico-metodológica alcance todo o corpo discente.

O IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um *software* amplamente utilizado em pesquisas qualitativas e quantitativas para analisar dados textuais. A ferramenta oferece métodos estatísticos que permitem compreender a estrutura semântica e os padrões de discurso presentes em corpora textuais, como entrevistas, questionários ou transcrições de reuniões.

O processo de análise começa com a organização do *corpus* textual, que é estruturado em um formato específico para o IRaMuTeQ, contendo informações categóricas sobre os participantes e o contexto das falas. Após essa preparação, o *software* segmenta o texto em unidades menores, chamadas de Unidades de Contexto Elementar (UCEs), como frases ou parágrafos, dependendo da configuração do pesquisador. Em seguida, realiza-se uma análise lexical, que identifica a frequência das palavras e suas coocorrências. Com base nesses dados, métodos como a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a análise de similaridade são aplicados para gerar as representações visuais.

No caso das entrevistas realizadas com os docentes do curso de Direito da UFERSA, com os gestores e dos dois grupos focais com os estudantes, o *software* foi utilizado para gerar três tipos de representações: o gráfico de correspondência, o dendrograma e o gráfico de similaridade. Essas análises ajudam a compreender os principais temas, conexões e relações semânticas presentes nos discursos dos professores.

Como forma de investigação da percepção dos estudantes a respeito da acessibilidade epistêmico-metodológica, foram realizados dois grupos focais com alunos dos períodos iniciais (1º ao 5º período) e dos períodos finais do curso (6º ao 10º). Essa segmentação foi criada buscando formar grupos com elementos específicos, objetivando identificar padrões ou tendências em suas partilhas (Krueger; Casey, 2015). Os grupos foram compostos buscando manter a paridade de gênero, raça, e ainda, de forma de ingresso a partir de cotas ou ampla concorrência.

A captação dos alunos para ambos os grupos focais foi feita de maneira anônima, via questionário disponibilizado pelo Centro Acadêmico Marcos Dionísio, contando com 8 respostas para a participação do grupo focal dos períodos iniciais e 9 para participação do grupo focal dos períodos finais. Participaram do GF dos períodos iniciais 4 estudantes, enquanto no dos períodos finais, estiveram presentes 6 participantes. Apesar dos números não flutuarem entre o intervalo ou *range* ideal proposto por Krueger e Casey (2015), que determinam um mínimo de 7 participantes, a ausência dos participantes também foi considerada como um dado relevante para a pesquisa em função da acessibilidade deles à Universidade.

Por solicitação dos estudantes que confirmaram participação, em função de atividades avaliativas e demandas de seus respectivos estágios, os grupos focais precisaram ser adiados por duas semanas. O primeiro deles, com os estudantes do início do curso, foi realizado no dia 04 de outubro de 2024 e, no dia 22 de outubro de 2024, participaram da pesquisa os alunos dos períodos finais.

No dia 04 de outubro, metade dos 8 participantes que confirmaram presença no grupo dos períodos iniciais não conseguiu comparecer devido à falta de transporte. Este problema surgiu em decorrência do feriado estadual de Memória dos Mártires de Uruaçu e Cunhaú, ocorrido em 03 de outubro, que interrompeu os serviços de transporte coletivo na quinta-feira (03 de outubro) e também no dia seguinte, sexta-feira (04 de outubro). Esse cenário compromete diretamente os estudantes que dependem desses meios para chegar à Universidade, prejudicando não apenas a realização do grupo focal, mas também a frequência às aulas e outras atividades acadêmicas regulares.

Essa problemática, envolvendo interrupções frequentes nos serviços de transporte em dias próximos a feriados, reflete uma falha estrutural que afeta a participação acadêmica de muitos estudantes. Ela compromete o planejamento de atividades como eventos, aulas e grupos de estudo, além de destacar a necessidade de políticas públicas e institucionais para mitigar os impactos dessa barreira à acessibilidade.

As entrevistas dos grupos focais foram transcritas integralmente, apenas com a supressão de nomes próprios citados pelos participantes, assegurando a fidedignidade das falas e a manutenção da confidencialidade. Para compatibilidade com o IRaMuTeQ, os textos foram formatados utilizando o padrão de caracteres UTF-8, que garante que caracteres específicos da língua portuguesa sejam corretamente reconhecidos, prevenindo erros durante o processamento.

Os segmentos de texto analisados neste estudo foram extraídos do *corpus* textual utilizando o *software* IRaMuTeQ, por meio da identificação das palavras com maior chi2 em cada classe. O chi2 (qui-quadrado) é a associação de cada forma (palavra) às classes e serve para avaliar quantitativamente os valores observados sobre cada ocorrência, relacionando a quantidade de vezes em que a palavra aparece na quantidade de segmentos de texto aproveitados e não na quantidade total de formas (Salviatti, 2017). Essa metodologia permite identificar padrões léxicos que refletem os temas centrais discutidos pelos participantes.

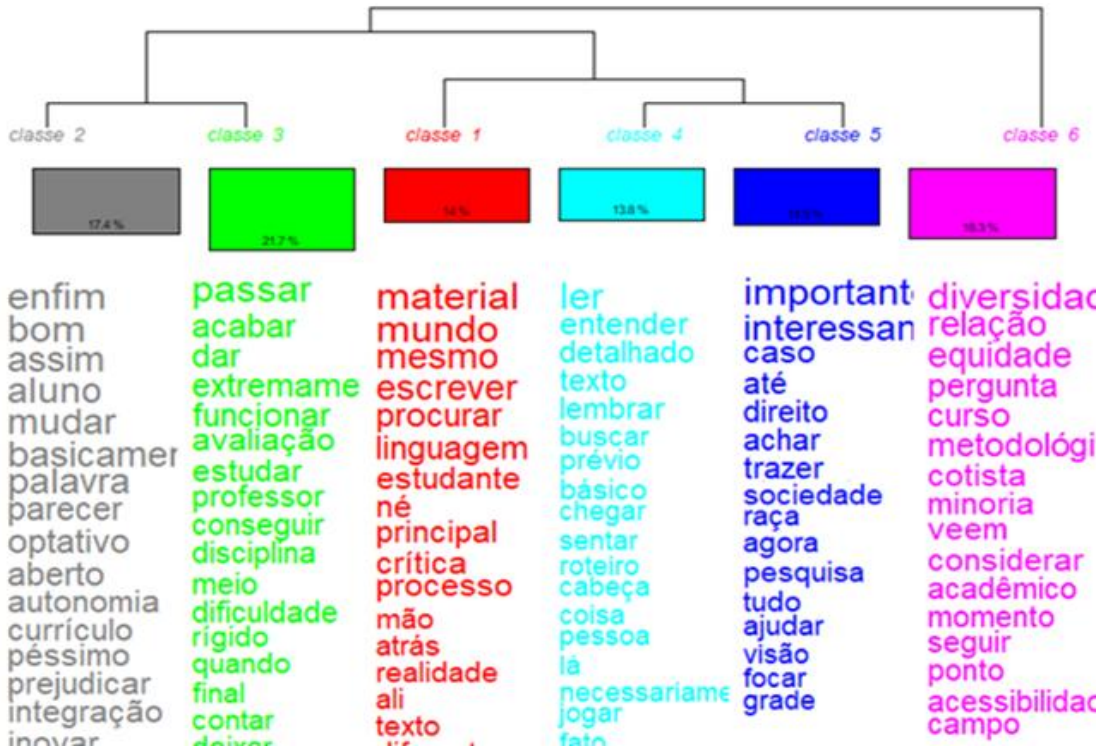
A análise focou na forma dos perfis das ocorrências, utilizando os segmentos mais relacionados às palavras-chave de cada classe. Essa abordagem não apenas organiza as ideias principais, mas também garante que as interpretações estejam ancoradas em dados concretos, reforçando a validade das inferências realizadas. Dessa forma, os segmentos extraídos fornecem uma base sólida para compreender as percepções dos participantes sobre diferentes aspectos do ambiente acadêmico.

O *corpus* textual resultante dos grupos focais - GF foi organizado em dois documentos, correspondentes aos dois grupos focais. Os dados apresentaram como indicadores 517 segmentos de texto (ST - unidades de análise delimitadas pelo *software*, geralmente com até três linhas, permitindo uma exploração mais granular do texto), representando as unidades menores de análise textuais, definidos automaticamente pelo *software*. No total, foram identificadas 18.552 ocorrências, ou seja, palavras no *corpus* total, incluindo repetições. Dessas, 2.483 representam formas, 2.483 palavras distintas, contabilizadas após a lematização. Por fim, o número de *hapax*, palavras que ocorrem apenas uma vez, foi de 1.295 indicando poucas singularidades lexicais, o que demonstra a proximidade entre as falas coletadas.

A divisão do *corpus* em segmentos menores é essencial para que o IRaMuTeQ identifique padrões e coocorrências entre palavras, otimizando a detecção de significados subjacentes. A análise de conteúdo foi realizada a partir do método Reinert, incorporado na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que serviu de base para a análise textualmente assistida pelo IRaMuTeQ. Este método organiza os segmentos de texto em classes baseadas em proximidade lexical, agrupando trechos que compartilham vocabulário semelhante e distinguindo-os daqueles que apresentam vocabulários diferentes. A CHD oferece uma representação sistemática das relações lexicais e é amplamente utilizada para identificar temas recorrentes e estruturais no *corpus* (Camargo; Justo, 2018).

Inicialmente, a análise CHD, utilizando os valores padrão do IRaMuTeQ, apresentou uma taxa de retenção de 71,76%, abaixo do mínimo recomendado de 75% para garantir a confiabilidade da análise (Camargo; Justo, 2018). Posteriormente, ao alterar o número de classes terminais da fase 1 de 10 (padrão do IRaMuTeQ) para 5, a taxa de retenção aumentou para 85,69%, classificando 443 segmentos de um total de 517. Dessa última, originaram-se 6 classes, que podem ser conferidas no dendrograma a seguir, gerado pelo *software*:

Figura 1 – Dendograma do *Corpus* Dividido em Classes - Grupos Focais



Fonte: Gerada pela autora no *software* IRaMuTeQ (2024).

As palavras contidas no dendrograma podem ser analisadas também na seguinte tabela:

Tabela 1 - Palavras com maior chi2 em cada classe

Classes de Palavras	Palavras com maior chi2 (qui-quadrado)	Categorias Relacionadas
Classe 1	Material, mundo, mesmo, escrever, procurar, linguagem, estudante, né, principal, crítica, processo, mão, atrás, realidade, ali, texto, diferente	Materiais e Desigualdade de Acesso
Classe 2	Enfim, bom, assim, aluno, mudar, basicamente, palavra, parecer, optativo, aberto, autonomia, currículo, péssimo, prejudicar, integração, inovar	Inovação e Resistência Metodológica
Classe 3	Passar, acabar, dar, extremamente, funcionar, avaliação, estudar, professor, conseguir, disciplina, meio, dificuldade, rígido, quando, final, contar, deixar	Avaliação e Barreiras Estruturais
Classe 4	Ler, entender, detalhado, texto, lembrar, buscar, prévio, básico, chegar, sentar, roteiro, cabeça, coisa, pessoa, lá, necessariamente, jogar, fato	Materiais e Desigualdade de Acesso
Classe 5	Importante, interessante, caso, até, direito, achar, trazer, sociedade, raça, agora, pesquisa, tudo, ajudar, visão, focar, grade	Inovação e Resistência Metodológica
Classe 6	Diversidade, relação, equidade, pergunta, curso, metodológico, cotista, minoria, veem, considerar, acadêmico, momento, seguir, ponto, acessibilidade, campo	Avaliação e Barreiras Estruturais

Fonte: Gerada pela autora no *software* IRaMuTeQ (2024).

As falas associadas à Classe 1 destacam a complexidade dos materiais utilizados no curso de Direito e a dificuldade em acessá-los, especialmente devido à sua linguagem muitas vezes fechada e técnica. Um dos participantes menciona que a[6] "principal crítica que se faz não é nem aos professores em si é aos materiais mesmo os manuais de direito que têm uma linguagem muitas vezes muito difícil". Essa observação enfatiza como o processo de aprendizado pode ser dificultado pelo próprio conteúdo oferecido.

As falas revelam preocupações com a falta de organização e apoio pedagógico no uso desses materiais. Um estudante observa que "do primeiro semestre só dois professores se preocuparam com a organização dos materiais", sugerindo uma lacuna na forma como os docentes preparam os discentes para lidar com as demandas do curso. Os participantes também reconhecem sua responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem como indicado na fala: "Eu acho que cabe muito ao estudante ir atrás também de materiais de fácil acesso da forma que ele compreenda mas também não tira a responsabilidade do professor". Esse trecho demonstra uma visão de aprendizado ativo, mas também evidencia uma tensão entre autonomia discente e suporte institucional.

[6] o iramuteq não mantém as pontuações quando fraciona os segmentos de texto dentro do corpus.

Outro tema importante nesta classe é a disparidade nos níveis de preparação entre os estudantes. Um participante relata: “Analisando a realidade de todo mundo é muito difícil pegar uma turma que tem vários níveis pessoas que já formadas pessoas que estão recém saídas do ensino médio”. A dificuldade de utilizar ferramentas como o SIGAA, mencionada na fala “E por exemplo está tudo lá no SIGAA e tem gente que não sabe mexer no SIGAA direito existe essa dificuldade assim do acesso de procurar as ferramentas lá dentro”, reforça a ideia de que a integração do estudante ao ambiente acadêmico demanda mais suporte. Outro discente complementa: “É segurar na mão mesmo de quem tem vontade e mostrar que a universidade está aqui e ela vai auxiliar o aluno do início ao fim do curso”.

Desta feita, a Classe 1 explora a interação entre os materiais, a realidade dos estudantes e o apoio pedagógico, destacando temas como desigualdade de acesso, autonomia discente e a necessidade de recursos didáticos mais acessíveis.

As falas da classe 2 enfatizam as tensões em torno da aplicação de metodologias inovadoras e os desafios de integração na sala de aula. Um participante critica a inovação desenfreada: “Coisas simples assim não vejo motivo pra ficar inventando metodologias enfim são as aulas que eu compreendo mais só que o que eu venho percebido nos últimos anos são alguns professores que tentam inovar e isso acaba prejudicando a compreensão”. Essa resistência a mudanças reflete a preferência por métodos tradicionais que sejam mais claros e estruturados.

A questão dos diversos perfis discentes também aparece nas falas: “Mas como eu disse não coloca a culpa só neles a pessoa também tem que saber que os tempos estão mudando que cada vez mais acessa a universidade pessoas com TDAH pessoas do espectro autista pessoas com outras deficiências”. Essa perspectiva sugere que o aprendizado exige tanto adaptação do aluno quanto uma abordagem mais inclusiva dos professores, considerando a heterogeneidade do corpo discente.

Outro segmento de texto levanta a questão sobre essa mesma pluralidade, porém, traz consigo uma outra problemática: “Como todos são diferentes a turma é totalmente heterogênea para alguns vai ser muito bom para outros nem tanto e algumas metodologias vão ser péssimas para a maior parte da turma”. O ST demonstra haver, em alguma proporção, experiências que são consideradas negativas pela maioria dos estudantes, o que pode estar associada à falta de abertura ao diálogo e hierarquização na relação professora aluno. Esse ponto é especificamente criticado na seguinte fala: “A gente vive numa questão dessa pelo menos aqui os professores que não são abertos a um diálogo a uma horizontalidade na sala de aula eles vão nesse sentido de criar uma metodologia ruim deles”. Esse trecho evidencia que a

falta de integração e autonomia pode prejudicar o aprendizado, especialmente em contextos de maior diversidade.

Na Classe 3, os participantes abordam a postura docente: “No que se refere à metodologia não sei se é impressão minha, mas a sensação que eu tinha é que os professores no começo do curso eram mais esforçados, mais dedicados aos alunos do que os professores do meio para o final do curso”. Essa mudança percebida na dedicação dos professores ao longo do tempo foi percebida no grupo focal com alunos dos períodos finais e como um fator negativo na experiência dos estudantes.

As dificuldades de acessibilidade também são mencionadas: “Peguei uma briga bem grande porque uma colega nossa não conseguia ter convívio da turma dela com as outras turmas porque o elevador passou dois anos sem funcionar”. Isso evidencia que barreiras físicas e estruturais impactam o aprendizado, bem como a integração entre os estudantes.

Outro tema relevante é o descompasso entre as avaliações realizadas e os retornos fornecidos aos estudantes. Um participante questiona: “Não sei o que eles fazem com essas avaliações se eles recebem uns *feedback*s que a gente dá, então eu acho que acaba tendo isso não só eles são culpados”. O ST refere-se à avaliação institucional preenchida pelos estudantes a cada semestre, sobre si e sobre cada uma das disciplinas cursadas. Essa preocupação sugere que essas avaliações talvez não sejam recebidas pelos professores ou não sejam utilizadas para promover melhorias concretas.

Já as falas da classe 4 destacam a complexidade do aprendizado jurídico, especialmente em termos de compreensão. Um participante observa: “Porque a gente sabe que ao decorrer do tempo a gente vai percebendo que é uma linguagem bem mais específica e mais detalhada digamos se você não tem conhecimento de nada você chega e pegar um texto já avançado você não consegue entender muito”. A fala reflete a necessidade de materiais (tópico com maior chi2 na classe 1) introdutórios mais claros para facilitar a transição dos alunos para conteúdos mais complexos.

As barreiras físicas também são enfatizadas: “Em relação às barreiras que eu enfrentei eu sou uma pessoa com deficiência no meu caso é deficiência física então as principais barreiras são as barreiras arquitetônicas mesmo a gente se sente muito invisibilizado aqui na UFERSA”. Essa fala ilustra como as dificuldades de mobilidade comprometem a inclusão e a participação plena de estudantes com deficiência.

Outro ponto relevante é a falta de flexibilidade para estudantes que trabalham, como destacado na fala: “As pessoas que trabalham o dia todo muitas pessoas chegam para mim e disseram eu trabalho o dia todo mas eu queria realmente participar de prática de extensão e tal

mas eu só posso no sábado no domingo e geralmente não tem. E eu sempre tentava contato com os professores de precisar faltar de chegar atrasado porque meu horário era das 6 até as 6 da noite então eu já saía e vinha pra cá não dava tempo de jantar. Inclusive eu tive que em alguns períodos chegar a tirar algumas disciplinas para conseguir dar conta do trabalho e da faculdade, inclusive isso acabou me atrasando um pouco em outros porque deixei de pagar e perdi a prioridade fui tendo dificuldade de colocar essa disciplina novamente."

Os ST acima evidenciam uma barreira significativa para a inclusão plena desses alunos, relacionada ao tempo que esses estudantes têm para investir na universidade em função de seus compromissos laborais, que os impedem de participar de práticas de extensão e outras atividades complementares. Essa situação não só demonstra a falta de adaptação do ambiente acadêmico às realidades diversas dos estudantes, como também perpetua desigualdades, ao não reconhecer e acomodar as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

A Classe 5 discute a importância de serem abordados temas transversais no Direito. Um estudante comenta: "Foi só um professor que propôs e sempre tenta ter essa visão mais ampla de outras perspectivas do direito a partir de raça a partir de gênero e essa questão eu acho muito importante pontuar os grupos de pesquisa". Isso indica que tais questões ainda são pouco abordadas.

Adicionalmente, há uma crítica sobre a limitação no acesso a autores diversos: "A maioria só indica autores homens, não vejo isso muito menos questões de raça e outras, então só teve realmente um professor que até agora eu senti essa preocupação". Essa fala reflete a necessidade de ampliar o repertório bibliográfico para incluir perspectivas mais inclusivas.

Outro tema relevante é a autopercepção docente: "Aqui a gente vive muito argumento de autoridade, os professores são doutores e acham que por serem doutores em Direito eles são doutores em tudo doutores inclusive em saber dar aula mas a formação deles não forma eles professores". Essa observação sugere uma lacuna na capacitação pedagógica dos docentes.

Por fim, a Classe 6 enfatiza a necessidade de maior diversidade e equidade no curso de Direito. Um participante menciona: "O curso de Direito ele é muito elitista para supor que a pessoa é aquela pessoa que é sustentada pelos pais pode ficar sem trabalhar e pode estar disponível para estar na universidade a qualquer momento". Isso reflete uma percepção de exclusão estrutural que prejudica a inclusão de estudantes de perfis diversos, também identificada na classe 4, quando tratando dos estudantes que trabalham durante o dia.

Ademais, a relação entre metodologia e inclusão também é destacada: “Nessa questão de acessibilidade metodológica eu creio que nas propedêuticas há sim uma certa dificuldade mas eu acho que o nosso curso os professores eles têm pelo menos essa questão de acessibilidade metodológica sim”. Isso demonstra a importância de adaptar abordagens pedagógicas para promover a inclusão efetiva.

As classes identificadas apresentam tanto aproximações quanto divergências em seus temas centrais, refletindo diferentes aspectos das experiências acadêmicas dos estudantes de Direito. Por exemplo, as Classes 1 e 4 compartilham uma preocupação com os materiais e recursos de aprendizado, destacando a dificuldade de compreensão de textos técnicos e a necessidade de suporte institucional. No entanto, enquanto a Classe 1 foca na acessibilidade dos materiais e no apoio inicial aos estudantes, a Classe 4 enfatiza barreiras logísticas e arquitetônicas que dificultam o progresso acadêmico.

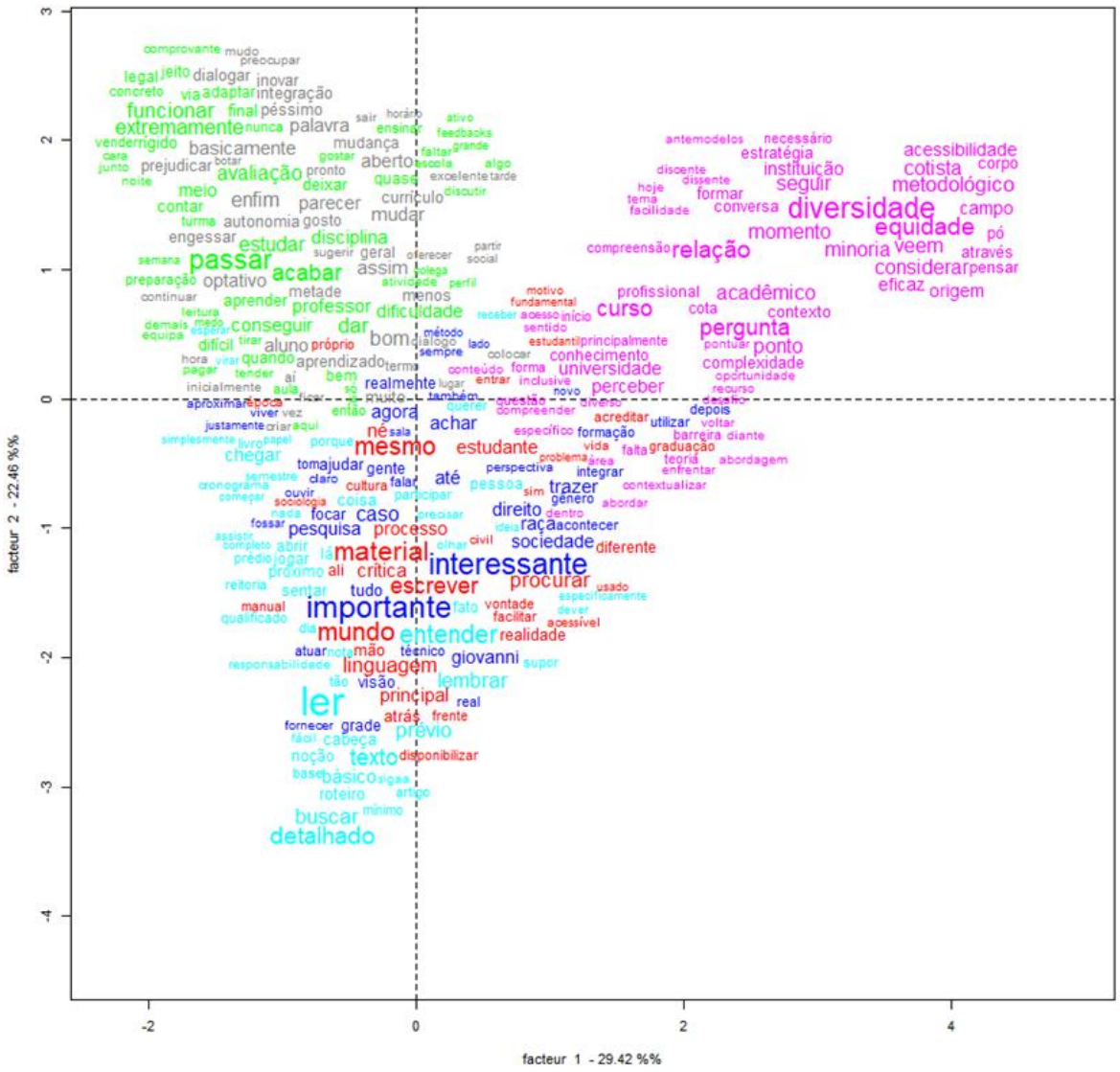
Já as Classes 2 e 3 se aproximam ao abordar questões metodológicas, mas com enfoques distintos. Enquanto a Classe 2 critica a inovação desordenada e a falta de integração das metodologias, a Classe 3 destaca a rigidez estrutural e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em equilibrar trabalho, estudo e avaliações. Essas diferenças sugerem que as tensões metodológicas afetam os estudantes em múltiplos níveis, desde o planejamento curricular até a execução pedagógica.

A Classe 5 se destaca por trazer um olhar crítico sobre a inclusão de temas sociais no ensino jurídico, como raça e gênero, conectando-se à Classe 6, que aborda a diversidade e a equidade de maneira mais ampla. Ambas destacam a necessidade de um ensino mais inclusivo e representativo, mas a Classe 5 foca nas lacunas curriculares, enquanto a Classe 6 enfatiza as barreiras estruturais e culturais que dificultam o acesso igualitário à educação.

Por fim, a análise geral das classes revela uma conexão subjacente entre as críticas estruturais (Classes 1, 3 e 6) e as pedagógicas (Classes 2, 4 e 5). Essa interseção evidencia a necessidade de mudanças abrangentes, tanto no suporte oferecido aos estudantes quanto na forma como o ensino é planejado e executado.

É importante apresentar o gráfico gerado pelo IRaMuTeQ, que mostra a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) realizada através da CHD. Este gráfico, em um plano cartesiano, ilustra as diferentes palavras e variáveis presentes em cada classe. Ele serve como forma de complementação à compreensão da análise interpretativa do conteúdo das falas dos participantes do grupo focal, destacando a proximidade e a distância entre cada classe.

Figura 2 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC) dos Grupos Focais



Fonte: Gerada pela autora no *software* IRaMuTeQ (2024).

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é uma técnica estatística usada para explorar e visualizar as relações entre categorias de dados. No contexto da CHD, a AFC ajuda a identificar padrões e associações entre palavras e variáveis, facilitando a interpretação dos dados coletados. Em um gráfico de AFC, as classes são representadas em um plano cartesiano, onde a proximidade entre pontos indica similaridade, e a distância indica diferença. Isso permite uma análise mais profunda e visual das conexões entre os elementos estudados.

As palavras associadas à Classe 1, como “material”, “mundo”, “mesmo”, “escrever”, “procurar”, e “linguagem”, aparecem concentradas na região inferior-central da AFC. Essa

localização reflete, no *corpus* de análise, a ênfase dada pelos estudantes a essa discussão. A proximidade com termos como “ler”, “entender” e “realidade” reforça a conexão com a dificuldade cognitiva e pedagógica observada no aprendizado jurídico.

A Classe 2 está ligada à inovação metodológica e à resistência a mudanças, representada por palavras como “autonomia”, “currículo”, “integrar” e “inovar”. Nos quadrantes da AFC, essas palavras se agrupam na região esquerda-superior. A posição isolada sugere que os desafios metodológicos são percebidos como elementos à parte dos outros problemas discutidos, destacando a resistência às inovações e a tensão entre tradição e modernidade.

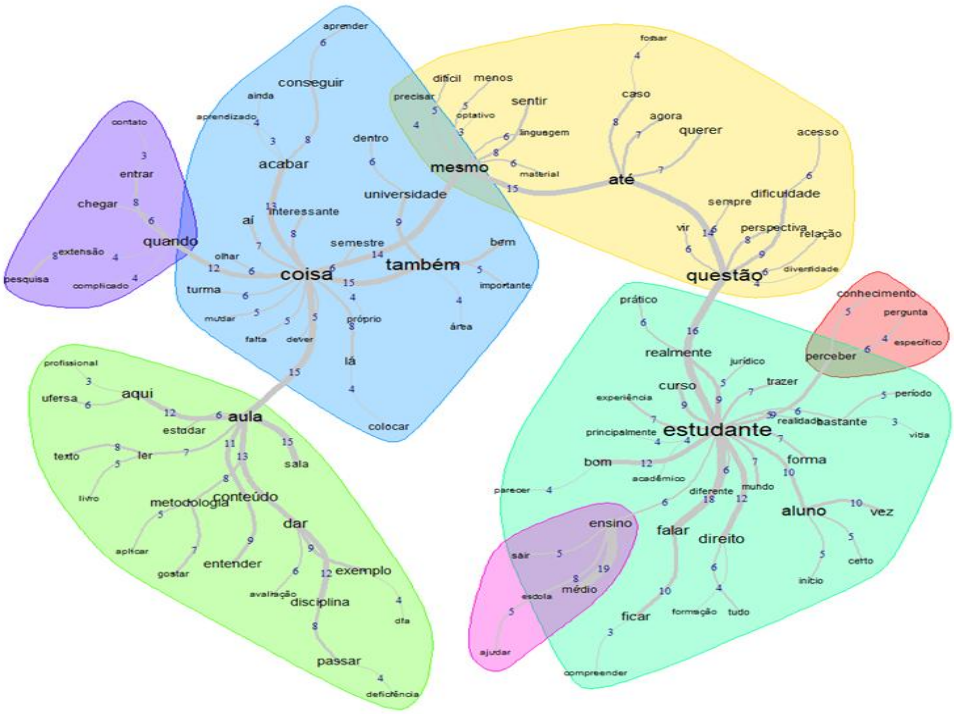
A região central-superior contém termos como “passar”, “extremamente”, “professor”, “avaliar” e “dificuldade”, que são características da Classe 3. Essas palavras refletem o foco nas condições acadêmicas, como a rigidez do sistema de avaliação e as barreiras enfrentadas pelos estudantes para equilibrar trabalho e estudos. A proximidade com palavras relacionadas a desempenho (“funcionar”, “contar”) reforça a relação entre as avaliações e o impacto na vida acadêmica dos estudantes.

Embora as conexões sejam amplas, as divergências também se destacam. A AFC evidencia que termos relacionados à inclusão (Classe 6) têm menor sobreposição com aqueles relacionados à inovação metodológica (Classe 2). Isso sugere uma dissociação entre os debates sobre acessibilidade e a implementação de novas metodologias.

A região central do gráfico, que agrupa termos como “importante”, “interessante” e “sociedade”, indica que as Classes 5 e 6 compartilham temas transversais relacionados à diversidade, mas as abordagens sobre inclusão estrutural e pedagógica são tratadas separadamente.

Como mais uma forma de identificação de padrões e aproximações entre o *corpus*, foi realizada também uma Análise de Similitude, com a marcação das opções de “comunidades” e “*halo*” no menu de configurações gráficas e também de “escore” para ser possível identificar o grau de aproximação entre as palavras, bem como realçar os grupos de palavras mais relacionadas entre si.

Figura 3 - Análise de Similitude dos Grupos Focais



Fonte: Gerada pela autora no *software* IRaMuTeQ (2024).

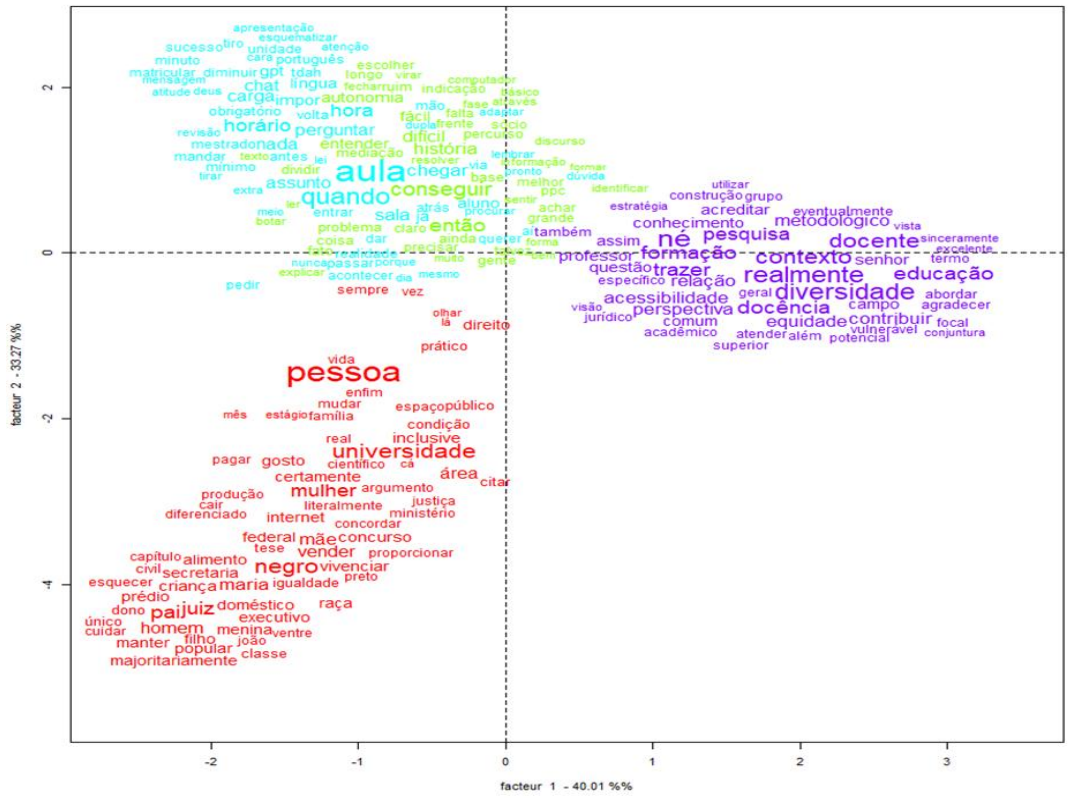
A análise de similitude mostra a organização de termos em comunidades com base na proximidade e frequência com que aparecem em um *corpus* textual. As comunidades estão indicadas por áreas de diferentes cores (halos), e as conexões (números) refletem as associações entre os termos. É possível perceber como as preocupações dos estudantes estão distribuídas em comunidades interconectadas, mas com alguns isolamentos notáveis. As barreiras metodológicas, a inclusão e a acessibilidade continuam sendo pontos de maior dissociação no contexto analisado. Essa análise reforça a necessidade de integrar metodologias inovadoras com uma perspectiva inclusiva na educação jurídica.

No caso dos docentes, o gráfico de correspondência utiliza a Análise Fatorial de Correspondência para organizar palavras-chave em um espaço bidimensional. Nesse gráfico, palavras com maior proximidade estão semanticamente relacionadas e compartilham contextos similares no *corpus*. O eixo horizontal explica 40,01% da variância dos dados, enquanto o eixo vertical contribui com 23,37%. Esses eixos representam dimensões latentes do discurso dos docentes, ou seja, temas subjacentes que não são imediatamente aparentes.

No quadrante superior esquerdo, vemos palavras como “autonomia” e “entender”, que apontam para desafios enfrentados pelos alunos e esforços dos professores para promover independência no aprendizado. No inferior esquerdo, termos como “universidade”, “negro” e

“mulher” refletem debates sobre equidade e representatividade no ambiente acadêmico. Já no quadrante superior direito, estão termos como “docência” e “contexto”, indicando discussões metodológicas sobre o papel do professor. Por fim, no inferior direito, palavras como “diversidade” e “educação” destacam preocupações com inclusão e acessibilidade no ensino jurídico.

Figura 4 - Gráfico de Correspondência docentes

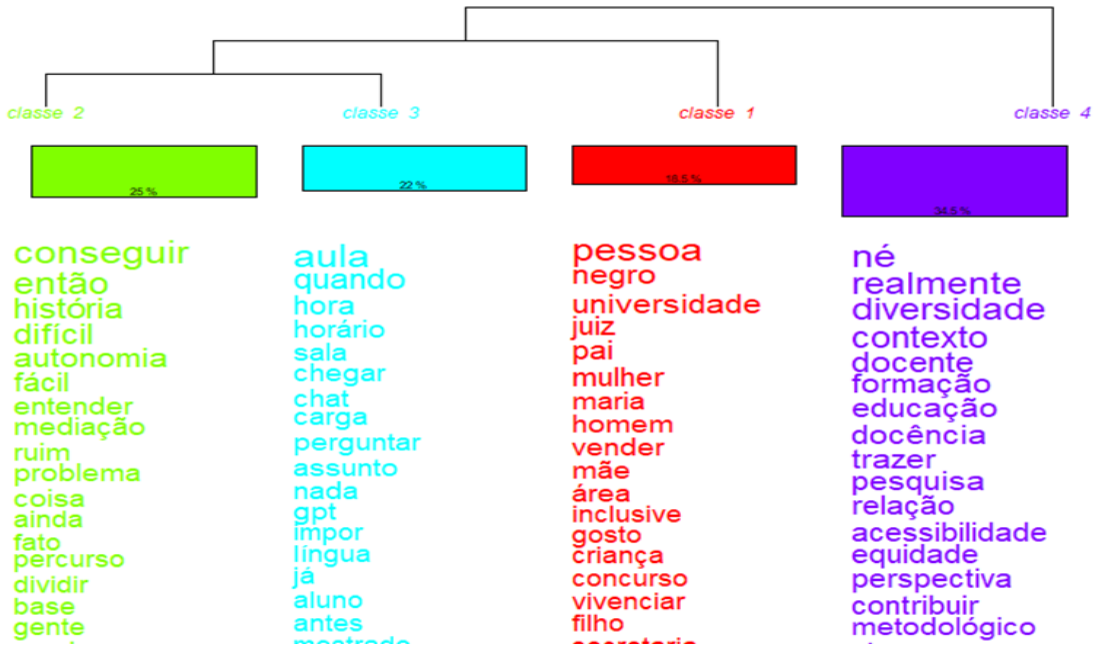


Fonte: produzido pela autora utilizando o *software* IRaMuTeQ

O dendrograma foi gerado a partir da Classificação Hierárquica Descendente, que divide o *corpus* em classes com base na similaridade das UCEs. Quatro classes principais foram identificadas. A Classe 1 agrupa palavras como “universidade”, “pessoa” e “negro”, refletindo a centralidade de debates sobre diversidade e inclusão. A Classe 2 inclui termos como “autonomia” e “dificuldade”, sugerindo que os docentes enfrentam desafios metodológicos para engajar os alunos e promover um aprendizado ativo. A Classe 3, com palavras como “aula” e “horário”, aponta para preocupações logísticas e organizacionais no ensino. Já a Classe 4, com termos como “docência” e “diversidade”, revela um foco na formação ética e inclusiva dos estudantes de Direito. Esse dendrograma permite visualizar

como os diferentes aspectos do ensino jurídico se conectam e quais são as áreas de maior ênfase nos discursos analisados.

Figura 5 - Dendrograma docentes



Fonte: produzido pela autora utilizando o *software* IRaMuTeQ

A análise das entrevistas realizadas com os docentes do curso de Direito da UFERSA, processada pelo *software* IRaMuTeQ, revelou quatro classes principais que representam diferentes dimensões do discurso docente, abrangendo preocupações práticas e organizacionais, bem como reflexões éticas e sociais mais amplas sobre a educação jurídica. Esses agrupamentos evidenciam como os professores articulam suas experiências, desafios e objetivos em relação à formação acadêmica e cidadã de seus alunos, permitindo compreender melhor os eixos temáticos centrais de sua atuação.[7]

A primeira classe identificada está fortemente ligada às questões de diversidade e inclusão na educação jurídica. A palavra “universidade” destacou-se como o termo de maior relevância, simbolizando o papel da instituição como espaço privilegiado de transformação social e reflexão crítica sobre as desigualdades. Palavras como “negro”, “mulher”, “inclusão” e “igualdade” reforçam o compromisso dos docentes em discutir temas relacionados à representatividade de grupos historicamente marginalizados.

[7] Palavras como “né”, são marcas da oralidade e, portanto, não serão tidas como palavras para definir as categorias.

Nesse contexto, os professores veem a universidade como um ambiente que transcende a mera transmissão de conteúdos técnicos, oferecendo aos alunos uma oportunidade de compreender e atuar frente aos desafios de uma sociedade plural. Esses debates indicam uma visão ampliada da educação jurídica, em que o desenvolvimento de uma consciência social e crítica se apresenta como uma dimensão essencial do processo formativo.

Já a segunda classe abordou questões relacionadas à autonomia dos estudantes e aos desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem. A palavra “autonomia” emergiu como central, evidenciando o esforço dos professores em promover um modelo educacional no qual os alunos desempenhem um papel ativo e protagonista em sua formação.

Contudo, termos como “dificuldade”, “entender” e “desafios” apontam para as barreiras que dificultam a implementação plena dessa autonomia, sejam elas estruturais, culturais ou relacionadas às condições de formação prévia dos estudantes. O termo “história”, presente nesta classe, sugere a importância de considerar o contexto social e histórico de cada aluno, reconhecendo que suas trajetórias individuais influenciam diretamente o modo como aprendem e se relacionam com o conhecimento jurídico. Essa perspectiva denota uma preocupação dos docentes em adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos, buscando construir um aprendizado significativo e transformador.

Na terceira classe, as questões logísticas e organizacionais foram evidenciadas como preocupações importantes no âmbito da educação jurídica. A palavra “aula” destacou-se como a de maior relevância, simbolizando o espaço central das práticas pedagógicas. Os termos “horário”, “sala” e “organização” reforçam os desafios práticos enfrentados pelos professores, que muitas vezes lidam com limitações estruturais que dificultam a implementação de métodos de ensino inovadores.

As palavras “logística” e “estudantes” demonstram que essas preocupações não se limitam à experiência docente, mas têm impacto direto sobre o aprendizado e a vivência acadêmica dos alunos. Essa classe revela que, embora os docentes se dediquem à qualidade das aulas, eles enfrentam restrições relacionadas à infraestrutura e à gestão do tempo, que acabam moldando as possibilidades pedagógicas disponíveis.

A última classe destacou o papel da docência na formação ética e inclusiva dos estudantes. A palavra “docência” apareceu como a mais relevante, ressaltando a percepção dos professores sobre a centralidade de suas práticas pedagógicas no processo formativo. Termos como “diversidade”, “formação”, “ética” e “educação” indicam uma abordagem

ampliada, na qual a educação jurídica transcende o ensino técnico e busca preparar os alunos para atuar em uma sociedade marcada por diferenças culturais, sociais e econômicas.

A inclusão da ética como um aspecto central nessa classe reforça a visão dos docentes de que a educação jurídica deve formar profissionais comprometidos com valores humanistas e com a responsabilidade social. Nesse contexto, os professores parecem compreender bem que sua atuação vai além de ensinar normas e procedimentos legais, abrangendo também a construção de competências críticas e reflexivas que permitam aos estudantes compreender o impacto social de suas ações profissionais.

Tabela 2 - Palavras e Qui-Quadrado por Classe do Dendrograma

Classe	Palavras	Palavra com Maior Qui-Quadrado
Classe 1	universidade, pessoa, negro, mulher, inclusão, igualdade	Universidade
Classe 2	autonomia, dificuldade, entender, história, percursos, desafios	Autonomia
Classe 3	aula, horário, sala, organização, logística, estudantes	Aula
Classe 4	docência, diversidade, formação, ética, inclusão, educação	Docência

Fonte: Elaborada pela autora.

As quatro classes, ao serem analisadas em conjunto, revelam a complexidade da educação jurídica e o compromisso dos docentes em equilibrar os desafios práticos da organização acadêmica com uma visão ampla e inclusiva do papel da universidade.Palavras como “universidade”, “autonomia”, “aula” e “docência” emergiram como eixos centrais do discurso, conectando preocupações logísticas e metodológicas a reflexões mais profundas sobre a ética, a diversidade e a inclusão.

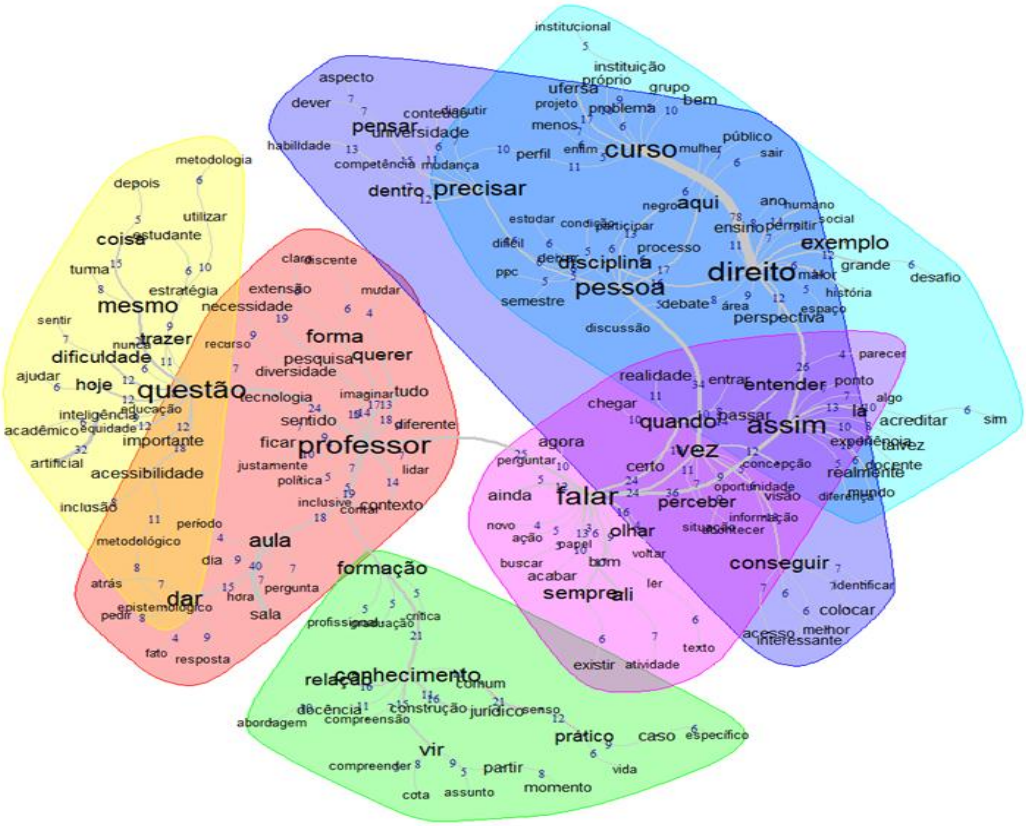
O *corpus* analisado mostra que os docentes da UFERSA estão atentos às transformações sociais e às demandas contemporâneas, buscando alinhar suas práticas pedagógicas às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Dessa forma, a educação jurídica é percebida como uma oportunidade não apenas de formar técnicos do Direito, mas também cidadãos capazes de compreender e enfrentar os desafios de um mundo plural e dinâmico.

O gráfico de similaridade utiliza a teoria dos grafos para identificar as conexões entre palavras e temas. Ele cria *clusters* que representam redes semânticas, evidenciando como as

ideias estão interligadas no discurso dos docentes. Cinco *clusters* principais foram identificados.

O *cluster* amarelo foca em questões metodológicas e a relação entre teoria e prática no ensino jurídico. O *cluster* vermelho reflete preocupações com identidade, diversidade e inclusão, destacando termos como “mulher” e “negro”. O *cluster* verde está associado à construção de conhecimento e aprendizado ativo, enquanto o azul aborda questões disciplinares e a relação entre ensino e prática jurídica. Já o *cluster* roxo explora interações em sala de aula e dinâmicas pedagógicas. Esse gráfico é particularmente útil para compreender como temas aparentemente distintos estão conectados em discussões mais amplas.

Figura 6 - Gráfico de Similaridade docentes



Fonte: produzido pela autora utilizando o *software* IRaMuTeQ

O gráfico de similaridade gerado pelo IRaMuTeQ é uma ferramenta que permite visualizar as conexões semânticas entre os termos utilizados pelos docentes nas entrevistas analisadas. Por meio da análise de coocorrência, o *software* identifica padrões de associação entre palavras, agrupando-as em *clusters* que representam eixos temáticos inter-relacionados. Essa metodologia, amplamente empregada em estudos qualitativos, é particularmente eficaz

em contextos como o da educação jurídica, pois facilita a identificação de temas transversais e os relacionamentos que estruturam os discursos analisados.

No gráfico gerado a partir do *corpus* das entrevistas com docentes do curso de Direito da UFERSA, emergem diferentes *clusters* que revelam os principais tópicos de interesse e preocupação dos professores. Esses agrupamentos mostram que a educação jurídica, como campo discursivo, vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, articulando-se com questões éticas, sociais e pedagógicas de grande relevância. Um dos *clusters* mais evidentes concentra palavras relacionadas à prática pedagógica, como “aula”, “professor” e “aluno”, sugerindo que as dinâmicas de sala de aula são uma preocupação central dos docentes. Esses termos estão diretamente conectados a debates sobre metodologias de ensino, organização do tempo e eficácia pedagógica.

Outro *cluster* relevante é composto por palavras como “diversidade”, “inclusão” e “ética”, que indicam a centralidade de questões ligadas à formação humanística e à responsabilidade social na educação jurídica. Essa relação evidencia um movimento crescente na área de deslocamento da abordagem estritamente normativa para uma perspectiva crítica, que reconhece a educação como um espaço de transformação social. Ao destacar palavras como “diversidade”, os docentes refletem a necessidade de incorporar temas contemporâneos que dialoguem com os desafios de um mundo plural. Essa preocupação aponta para a urgência de uma educação jurídica que se comprometa com a inclusão social e o enfrentamento das desigualdades.

A análise do gráfico de similaridade também evidencia como temas tradicionalmente vistos como separados — como práticas pedagógicas, formação ética e inclusão — estão interligados no discurso dos docentes. O IRaMuTeQ, ao construir o gráfico com base em conexões semânticas, revela que palavras como “direito”, “professor” e “sociedade” ocupam posições centrais, funcionando como pontos de articulação entre os diferentes *clusters*. Isso sugere que os docentes compreendem o Direito não apenas como um conjunto de normas, mas como um instrumento de transformação social que deve estar presente em todas as dimensões do ensino jurídico.

A relevância dessa análise é reforçada pela perspectiva teórica de Freire (2005), que defende uma educação crítica e dialógica, voltada para a emancipação dos sujeitos. No contexto da educação jurídica, isso implica reconhecer que a formação dos estudantes deve ir além da preparação técnica, abordando também as implicações éticas e sociais da prática jurídica. O gráfico de similaridade mostra como os docentes da UFERSA estão alinhados com essa visão, integrando preocupações éticas e sociais ao núcleo do processo pedagógico.

O gráfico destaca que as preocupações organizacionais e metodológicas não são desconectadas das questões éticas e inclusivas. Por exemplo, o *cluster* que reúne termos como “sala”, “aula” e “organização” revela que os desafios práticos da docência, como a gestão do tempo e a adequação das metodologias de ensino, impactam diretamente a capacidade de promover uma formação integral. Essa conexão aponta para a necessidade de considerar as limitações estruturais e institucionais como parte das reflexões sobre a qualidade da educação jurídica.

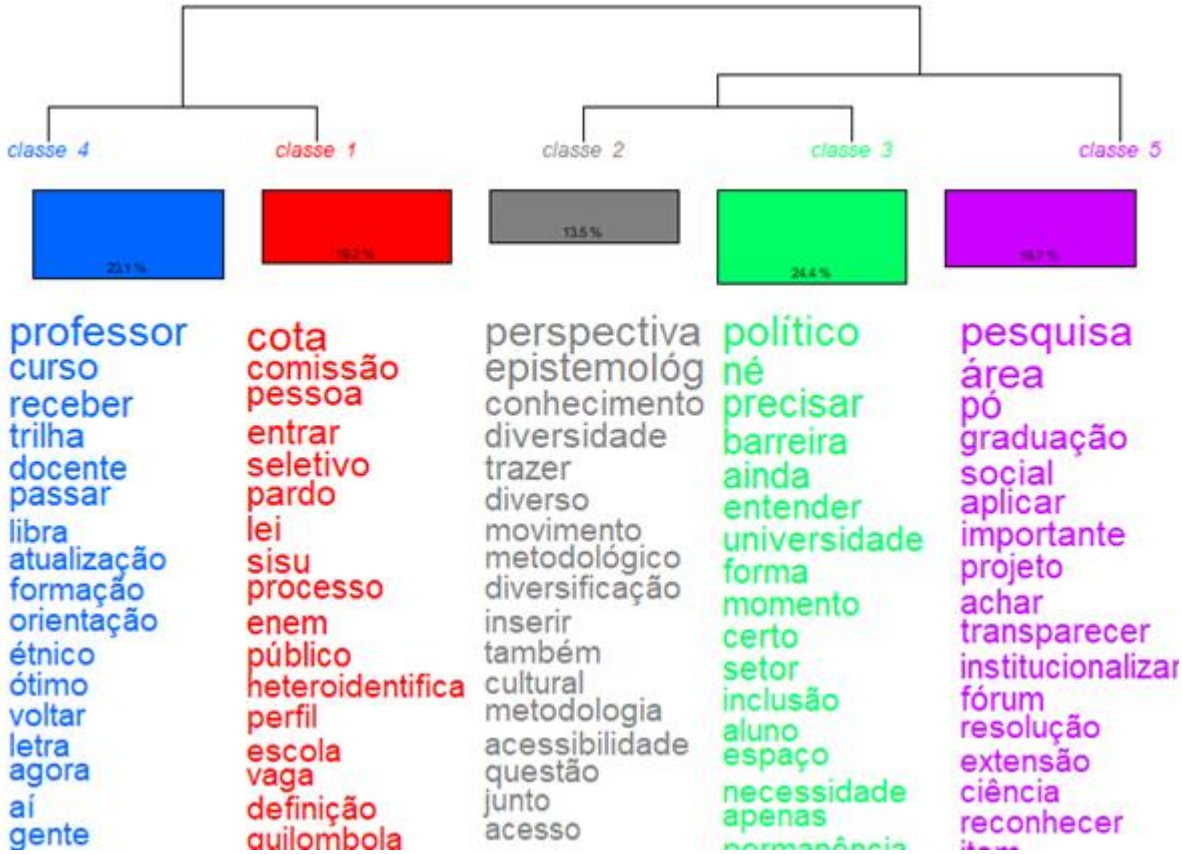
O uso do gráfico de similaridade na análise do discurso docente demonstra que a educação jurídica é um campo dinâmico, no qual questões pedagógicas, sociais e éticas estão constantemente interconectadas. A visualização das associações entre palavras não apenas aprofunda a compreensão sobre os desafios e objetivos dos professores, mas também oferece um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas e inclusivas. Essa perspectiva é corroborada por Lyra Filho (1982), que argumenta que o ensino do Direito deve estar alinhado às demandas sociais e às lutas por justiça, sendo orientado por uma visão que integre teoria, prática e responsabilidade social.

Nesse sentido, a análise do gráfico de similaridade revela um quadro complexo, mas profundamente coerente, no qual os docentes articulam preocupações práticas e éticas de maneira integrada. A educação jurídica emerge, assim, como um espaço de potencial transformação, onde o Direito é compreendido não apenas como uma técnica, mas como um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As entrevistas realizadas com os gestores das áreas fins da universidade, representados pelos pró-reitores da PROGRAD, PROAE, CAADIS e PROPPG, revelaram aspectos centrais sobre a gestão do ensino, da pesquisa e da extensão na instituição. Com base nos discursos transcritos, foi realizado um tratamento dos dados textuais utilizando o *software* IRaMuTeQ, que gerou representações visuais em gráficos, como dendrograma, análise fatorial de correspondência (AFC) e análise de similaridade. Esses gráficos permitem compreender as interconexões entre os temas debatidos, revelando os principais eixos estruturantes do discurso dos gestores. A seguir, apresenta-se a análise detalhada de cada representação visual.

O dendrograma, produzido pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), identifica as classes temáticas predominantes no discurso dos gestores. Essas classes agrupam palavras e temas de acordo com sua frequência e coocorrência nos segmentos de texto analisados. Foram identificadas cinco classes principais, cada uma representando um eixo temático específico: cota e inclusão, epistemologia e diversidade, política e acessibilidade, docência e formação, e pesquisa e inovação.

Figura 7 - Dendrograma das Entrevistas com Gestores das Áreas Fins



Fonte: produzido pela autora utilizando o *software* IRaMuTeQ

A primeira classe (em vermelho) destaca-se pelas palavras relacionadas ao sistema de cotas, como “cota”, “sisu”, “pardo” e “comissão”. Esse grupo reflete o debate sobre os processos de inclusão e heteroidentificação, destacando as responsabilidades institucionais com políticas afirmativas. A segunda classe (em cinza) aborda questões epistemológicas e culturais, evidenciadas por termos como “diversidade”, “metodológico”, “epistemológico” e “cultural”. Este agrupamento revela discussões sobre a necessidade de diversificação no ensino e na pesquisa, com foco na valorização da pluralidade de perspectivas.

A terceira classe (em verde) relaciona-se à dimensão política e acessibilidade, marcada por palavras como “político”, “precisar”, “inclusão” e “universidade”. Esse *cluster* reflete preocupações com barreiras institucionais e a necessidade de ações que garantam o acesso amplo e democrático. Já a quarta classe (em azul) agrupa termos associados à docência e à formação, como “professor”, “curso”, “formação” e “orientação”. Este grupo aponta para desafios ligados à capacitação docente e à formação pedagógica dos professores.

A quinta classe (em roxo) está centrada na pesquisa e inovação, evidenciada por palavras como “pesquisa”, “área”, “graduação” e “projeto”. Esse agrupamento reflete as

preocupações com a institucionalização da pesquisa e sua articulação com a extensão, demonstrando o esforço em consolidar uma política de pesquisa integrada ao ensino e à sociedade.

A análise do dendrograma indica que as palavras relacionadas ao sistema de cotas, como “cota”, “sisu” e “heteroidentificação”, formam um agrupamento que reflete o debate sobre inclusão e justiça social. Essas discussões estão alinhadas com as políticas afirmativas instituídas nas últimas décadas, especialmente a partir da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que promove o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior. A presença dessas palavras no discurso dos gestores reforça a centralidade das políticas inclusivas no planejamento institucional e evidencia o compromisso em garantir a democratização do ensino jurídico. Como destaca Freire (2005), a inclusão educacional é essencial para romper com as estruturas opressoras e fomentar a participação ativa de sujeitos historicamente marginalizados.

Outra classe evidenciada no dendrograma trata da epistemologia e diversidade. Palavras como “diversidade”, “metodológico” e “cultural” sugerem a preocupação com a pluralidade epistemológica no ensino jurídico. Essa perspectiva é fundamental para ampliar o repertório crítico dos alunos e desafiar a hegemonia de paradigmas tradicionais no Direito ao defenderem uma educação jurídica crítica que valorize diferentes perspectivas culturais e epistemológicas. No entanto, a análise das entrevistas sugere que essa visão ainda enfrenta resistências no cotidiano acadêmico, especialmente na implementação de metodologias ativas e inclusivas.

No agrupamento relacionado à política e acessibilidade, palavras como “político”, “precisar” e “inclusão” indicam a necessidade de superar barreiras institucionais que dificultam o acesso pleno ao ensino superior. A relação dessas palavras com a inclusão epistêmica evidencia um desafio central para gestores e docentes: como articular políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem o acesso e a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade. Segundo Lyra Filho (1982), o Direito, enquanto prática transformadora, deve ser construído nas ruas e nos espaços que refletem as demandas sociais, uma visão que dialoga diretamente com a necessidade de uma educação jurídica que acolha diferentes contextos.

Tabela 3 - Classes, Palavras Temáticas e Palavras com Maior Qui-Quadrado no Dendrograma dos Gestores

Classe	Palavras Temáticas	Palavra com Maior Qui-Quadrado
Classe 1	cota, comissão, pessoa, seletivo, pardo	cota
Classe 2	perspectiva, epistemológico, diversidade, metodológico, cultural	perspectiva
Classe 3	político, precisar, barreira, inclusão, setor	político
Classe 4	professor, curso, formação, receber, docente	professor
Classe 5	pesquisa, área, graduação, projeto, institucionalizar	pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, análise realizada com o *software* IRaMuTeQ.

A análise do dendrograma e da tabela resultante das entrevistas com os gestores da UFERSA oferece uma visão clara das prioridades institucionais, mas também destaca lacunas significativas que demandam ações mais estratégicas e efetivas. As classes temáticas, como inclusão, diversidade epistemológica, barreiras institucionais, formação docente e pesquisa, apontam para preocupações importantes, mas também para áreas onde a gestão precisa avançar em políticas mais robustas e concretas.

Na classe relacionada ao sistema de cotas e inclusão, a centralidade da palavra “cota” reflete o comprometimento com a democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, esse esforço precisa ser acompanhado de medidas que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. A gestão deve oferecer incentivos reais, como ampliação de programas de assistência estudantil, incluindo bolsas permanência, apoio financeiro para materiais didáticos, e maior oferta de serviços de acompanhamento psicopedagógico. Além disso, a criação de núcleos específicos de apoio à diversidade poderia fortalecer o suporte oferecido a esses estudantes.

A classe que aborda diversidade epistemológica e metodológica aponta para uma preocupação com a inclusão de saberes plurais, mas carece de ações práticas para materializar essa perspectiva. A gestão pode oferecer incentivos financeiros e acadêmicos para estimular os docentes a desenvolverem projetos que integrem diferentes epistemologias. Exemplos incluem a concessão de recursos para pesquisas interdisciplinares, organização de eventos acadêmicos sobre metodologias críticas e inclusão de disciplinas que ampliem a visão cultural e social do Direito. Ademais, seria estratégico instituir um programa interno de fomento à

inovação pedagógica, incentivando professores que desenvolvam práticas voltadas à pluralidade metodológica.

A classe centrada em barreiras institucionais, evidenciada pela palavra “político”, demonstra que a gestão reconhece as dificuldades estruturais, mas também reflete uma abordagem muitas vezes limitada a ações reativas. Para superar essas barreiras, a gestão deve adotar uma visão mais proativa, criando incentivos que ajudem a transformar os desafios em oportunidades. Um exemplo seria a implementação de parcerias com o setor público e privado para captar recursos adicionais, além de criar mecanismos de planejamento estratégico participativo, envolvendo docentes e estudantes na formulação de soluções conjuntas. Incentivos reais poderiam incluir a oferta de financiamentos para projetos comunitários que combinem extensão e ensino, com impacto direto na redução das barreiras percebidas.

No que se refere à formação docente, a palavra “professor” destaca-se como central, o que reflete o reconhecimento da importância de qualificar as práticas pedagógicas. No entanto, o discurso dos gestores mostra a insuficiência dos programas de capacitação atuais. Para avançar, a gestão pode oferecer incentivos como subsídios para participação em cursos de atualização pedagógica e metodológica, criar programas internos de mentoria entre professores mais experientes e recém-contratados, viabilizar a aquisição de materiais didáticos e tecnológicos que facilitem a implementação de metodologias ativas, como o uso de ferramentas digitais e recursos interativos.

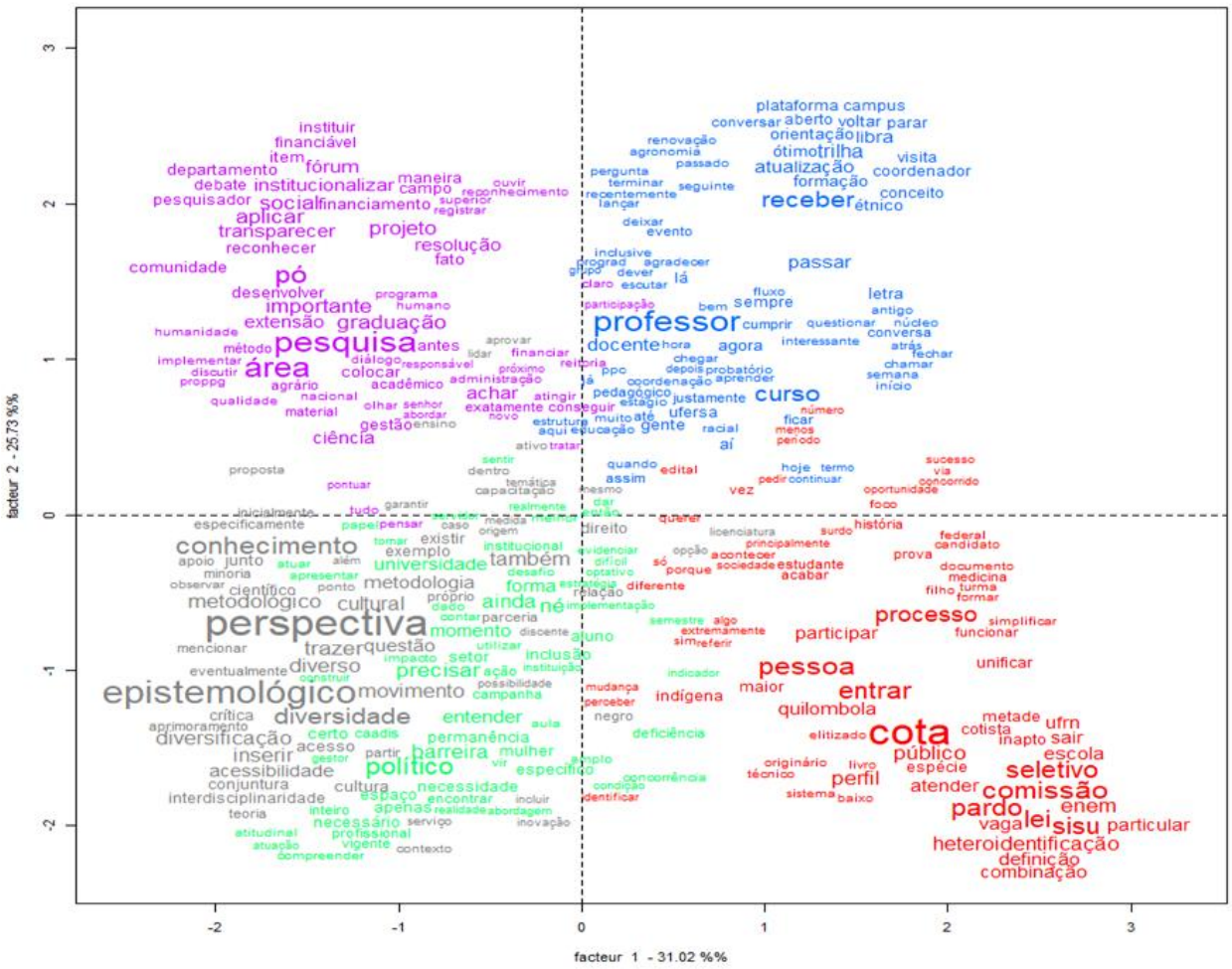
A classe sobre pesquisa e institucionalização evidencia a necessidade de uma maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A palavra “pesquisa” aparece como central, mas a falta de incentivos específicos compromete a implementação efetiva dessa integração. A gestão pode priorizar a criação de editais internos de fomento à pesquisa, com ênfase em projetos que integrem graduação e pós-graduação, além de estabelecer bolsas de iniciação científica mais atrativas e acessíveis. Incentivos reais também poderiam incluir a redução de carga horária para docentes que lideram projetos de pesquisa, criação de centros de excelência que conectem os eixos de pesquisa, ensino e extensão em temáticas estratégicas para a região.

De maneira geral, a análise revela que, apesar de um discurso institucional alinhado a questões contemporâneas, como inclusão e inovação pedagógica, a gestão precisa avançar em medidas concretas que incentivem essas mudanças. A criação de programas específicos, financiamentos direcionados, parcerias estratégicas e maior diálogo com a comunidade acadêmica são elementos fundamentais para consolidar políticas mais eficazes. Esses incentivos reais permitem não apenas potencializar as práticas institucionais, mas também

promover uma transformação significativa na experiência acadêmica, alinhando o curso de Direito da UFERSA às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Noutro quadrante, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) foi utilizada para representar as relações semânticas entre os principais termos do *corpus* em um plano bidimensional. O gráfico resultante organiza as palavras de acordo com sua proximidade semântica e contextual, permitindo identificar os principais eixos do discurso dos gestores.

Figura 8 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC) das Entrevistas gestores

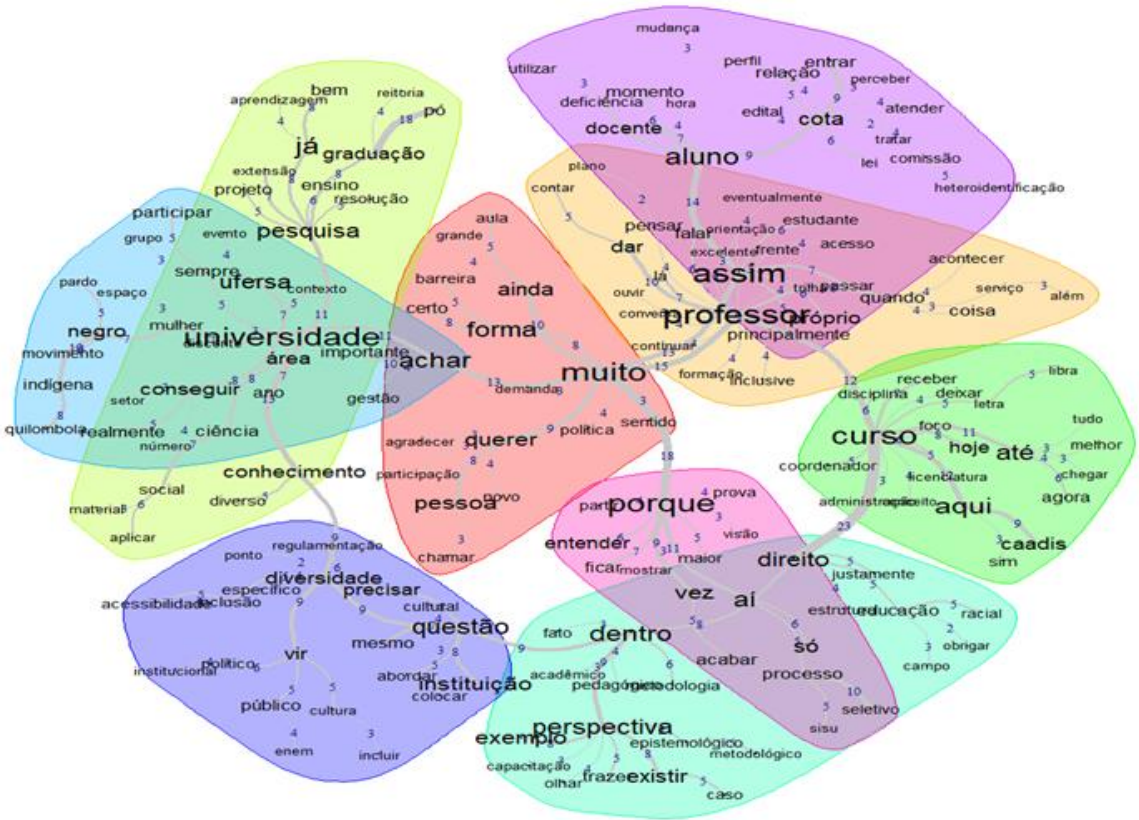

facteur 2 - 25.73 %%
facteur 1 - 31.02 %%
professor
curso
receber
passar
pesquisa
área
conhecimento
perspectiva
epistemológico
metodológico
cultural
ciência
metodologia
universidade
também
ainda
momento
diversidade
inclusão
precisar
político
barreira
mulher
acessibilidade
diversificação
inserir
pessoa
entrar
quilombola
indígena
cota
público
escola
seletivo
comissão
pardo
lei
sisu
enem
particular
heteroidentificação
definição
combinação
processo
participar
unificar
diferença
deficiência
perfil
atender
espécie
metade
cotista
inapto
ufrn
sair
plataforma
campus
orientação
trilha
atualização
coordenador
formação
conceito
étnico
visita
docente
agora
sempre
cumprir
questionar
interessante
letra
antigo
núcleo
conversa
chamar
semana
início
pedagógico
justamente
ufersa
gente
racial
aí
hoje
termo
vez
edital
assim
quando
direito
licenciatura
história
federal
candidato
prova
documento
medicina
turma
formar
filho
estudante
acabar
sociedade
aconteceu
porque
só
opção
diferente
relação
estratégia
implementação
ainda
né
parceria
aluno
discente
semestre
algo
extremamente
referir
sim
indicador
maior
mudança
perceber
negro
aula
entender
permanência
partir
vir
gestor
especifico
concorrência
condição
identificar
originário
técnico
livro
sistema
baixo
vaga
inovação
serviço
necessário
apenas
encontrar
incluir
abordagem
realidade
inteiro
teoria
interdisciplinaridade
conjuntura
cultura
necessidade
espaço
atitudinal
profissional
atuação
vigente
contexto
compreender
aprimoramento
crítica
certo
caadis
acesso
trazer
questão
diverso
eventualmente
construir
mencionar
utilizar
impacto
setor
ação
instituição
possibilidade
campanha
movimento
observar
científico
ponto
próprio
dado
contar
existir
institucional
exemplo
apoio
junto
atuar
além
apresentar
minoria
desafio
forma
estratégia
diferente
implementação
proposta
pontuar
dentro
temática
capacitação
mesmo
dar
ativo
tratar
sentir
aprovar
lidar
financiar
próximo
responsável
diálogo
colocar
administração
acadêmico
agrário
nacional
qualidade
material
olhar
senhor
abordar
ensino
gestão
achar
atingir
exatamente
conseguir
novo
estrutura
muito
até
ufersa
gente
educação
aqui
racial
aí
ficar
menos
período
número
pedir
continuar
oportunidade
foco
sucesso
via
concorrido
instituir
financiável
item
departamento
fórum
debate
institucionalizar
maneira
campo
reconhecimento
cuvir
pesquisador
social
financiamento
superior
registrar
aplicar
transparecer
reconhecer
projeto
resolução
fato
comunidade
pó
desenvolver
programa
importante
humano
extensão
graduação
humanidade
método
implementar
discutir
proppg
renovação
agronomia
passado
pergunta
terminar
seguinte
recentemente
lançar
deixar
evento
inclusive
prograd
agradecer
dever
lá
claro
escutar
participação
bem
fluxo
sempre
cumprir
questionar
interessante
conversa
atrás
fechar
chamar
semana
início
chegar
depois
probatório
aprender
coordenação
ppc
já
pedagógico
estágio
justamente
ufersa
gente
racial
aí
ficar
menos
período
número
quando
edital
assim
vez
hoje
termo
pedir
continuar
oportunidade
foco
sucesso
via
concorrido
direito
licenciatura
surdo
história
federal
candidato
prova
documento
medicina
turma
formar
filho
opção
acontecer
sociedade
estudante
acabar
porque
só
evidenciar
optativo
relação
diferente
estratégia
implementação
semestre
algo
extremamente
referir
sim
participar
processo
simplificar
funcionar
unificar
indicador
maior
pessoa
entrar
quilombola
mudança
perceber
negro
indígena
deficiência
elitizado
cota
metade
cotista
inapto
ufrn
sair
público
escola
seletivo
espécie
atender
comissão
pardo
lei
sisu
enem
particular
heteroidentificação
definição
combinação
originário
técnico
livro
perfil
sistema
baixo
vaga
concorrência
condição
identificar
aula
entender
permanência
partir
vir
gestor
especifico
mulher
barreira
político
acessibilidade
diversificação
inserir
acesso
trazer
questão
diverso
eventualmente
construir
mencionar
utilizar
impacto
setor
ação
instituição
possibilidade
campanha
movimento
precisar
inclusão
epistemológico
crítica
diversidade
aprimoramento
certo
caadis
permanência
conjuntura
cultura
necessidade
espaço
encontrar
incluir
abordagem
realidade
interdisciplinaridade
teoria
inteiro
apenas
necessário
serviço
atitudinal
profissional
atuação
vigente
contexto
compreender
observar
científico
ponto
próprio
dado
contar
parceria
metodologia
universidade
também
existir
institucional
exemplo
apoio
junto
atuar
além
apresentar
minoria
desafio
forma
ainda
né
metodológico
cultural
perspectiva
momento
discente
aluno
conhecimento
especificamente
papel
pensar
caso
origem
inicialmente
garantir
judo
realmente
media
método
proposta
pontuar
dentro
temática
capacitação
mesmo
dar
ativo
tratar
sentir
aprovar
lidar
financiar
próximo
responsável
diálogo
colocar
administração
acadêmico
agrário
nacional
qualidade
material
olhar
senhor
abordar
ensino
gestão
achar
atingir
exatamente
conseguir
novo
estrutura
muito
até
ufersa
gente
educação
aqui
racial
aí
ficar
menos
período
número
pedir
continuar
oportunidade
foco
sucesso
via
concorrido
quando
edital
assim
vez
hoje
termo

“projeto” e “graduação”. Esses termos apontam para o esforço em fortalecer a pesquisa e integrá-la ao ensino.

No quadrante inferior direito, encontram-se palavras ligadas à inclusão e diversidade, como “cota”, “sisu” e “heteroidentificação”, refletindo as discussões sobre as políticas afirmativas. Por fim, no quadrante inferior esquerdo, aparecem termos relacionados à epistemologia e à pluralidade, como “epistemológico”, “diversidade” e “metodológico”. Esse eixo destaca a necessidade de integrar diferentes perspectivas culturais e epistemológicas no ensino, pesquisa e extensão.

A análise de similaridade, baseada na teoria dos grafos, permite visualizar as conexões entre os temas centrais do discurso dos gestores. O gráfico resultante revela os *clusters* temáticos e as palavras que atuam como nós de articulação, conectando diferentes aspectos do *corpus*.

Figura 9 - Análise de Similaridade das Entrevistas com Gestores



Fonte: produzido pela autora utilizando o *software* IRaMuTeQ

Os *clusters* temáticos identificados no gráfico de similaridade evidenciam a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão. Um dos *clusters* mais evidentes está centrado em “professor”, “curso” e “aluno”, refletindo as dinâmicas pedagógicas e os desafios

enfrentados na prática docente. Outro *cluster* importante agrupa palavras como “pesquisa”, “projeto” e “graduação”, indicando o esforço em consolidar uma política institucional de pesquisa articulada ao ensino.

Os *clusters* também destacam temas relacionados à inclusão e diversidade, evidenciados por palavras como “cota”, “inclusão” e “universidade”. Esses termos refletem a relevância das políticas afirmativas e das estratégias institucionais para ampliar o acesso ao ensino superior. Por fim, os *clusters* ligados à epistemologia e à diversidade cultural reforçam a importância de valorizar diferentes perspectivas no desenvolvimento de uma educação jurídica crítica e plural.

O tratamento dos dados textuais das entrevistas com docentes e gestores do curso de Direito da UFERSA, realizado por meio do IRaMuTeQ, permite uma análise das visões desses sujeitos sobre o ensino jurídico e suas interseções com a acessibilidade epistêmico-metodológica. A partir das representações gráficas geradas, como o dendrograma, o gráfico de correspondência e o gráfico de similaridade, identificam-se temas centrais que estruturam o discurso de ambos os grupos, revelando convergências e divergências sobre as práticas e desafios no ensino jurídico contemporâneo.

A análise de similaridade das entrevistas realizadas com os gestores da UFERSA evidencia a complexidade das interações semânticas presentes em seus discursos. O gráfico de similaridade gerado pelo IRaMuTeQ organiza as palavras em *clusters* interconectados, destacando os principais temas abordados e as relações entre eles. Essa abordagem metodológica, baseada na teoria dos grafos, permite compreender como os gestores articulam suas percepções e prioridades em torno de questões estratégicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

No gráfico, a palavra “professor” assume um papel central, conectando-se diretamente a termos como “curso”, “formação” e “aluno”. Essa centralidade reflete a importância atribuída pelos gestores à docência como elemento estruturante das atividades acadêmicas. O foco na formação inicial e continuada dos professores indica uma preocupação com a qualificação pedagógica, reconhecida como essencial para a melhoria das práticas educacionais. A presença de “aluno” nesse mesmo *cluster* sugere que a formação docente é vista como um fator diretamente relacionado ao sucesso acadêmico e ao aprendizado significativo dos discentes.

Outro *cluster* importante está relacionado à pesquisa, onde palavras como “pesquisa”, “projeto” e “graduação” se conectam, apontando para o esforço institucional em fortalecer a produção de conhecimento científico. A articulação entre pesquisa e ensino é uma

preocupação evidente nos discursos dos gestores, que destacam a relevância de envolver os estudantes em projetos desde a graduação. No entanto, a análise também sugere que essa integração ainda enfrenta desafios práticos, como limitações de recursos e dificuldades na implementação de uma política de pesquisa que dialogue diretamente com as demandas regionais e sociais.

A inclusão emerge como tema recorrente, sendo representada por palavras como “cota”, “inclusão” e “universidade”. Esses termos destacam o compromisso dos gestores com as políticas afirmativas e a ampliação do acesso ao ensino superior. A presença de “barreira” e “necessidade” nesse *cluster* indica um reconhecimento das dificuldades enfrentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade, sinalizando a necessidade de ações complementares às políticas de ingresso, como programas de assistência estudantil e medidas que favoreçam a permanência. Nesse sentido, o discurso dos gestores reflete uma preocupação em equilibrar as dimensões de acesso e equidade na universidade.

Um *cluster* relevante também aborda questões relacionadas à diversidade epistêmica e metodológica. Palavras como “diversidade”, “metodológico” e “epistemológico” sugerem que os gestores estão atentos à necessidade de integrar diferentes perspectivas e abordagens no ensino jurídico. Esse reconhecimento da pluralidade epistemológica está alinhado a discussões mais amplas sobre a superação de paradigmas tradicionais no ensino do Direito, que frequentemente privilegiam uma abordagem normativa em detrimento de uma visão crítica e contextualizada. Contudo, a implementação prática dessa pluralidade apresenta desafios, como a necessidade de formação docente adequada e de mudanças culturais no ambiente acadêmico.

A análise de similaridade também revela preocupações com a gestão administrativa e a transparência, evidenciadas por termos como “resolução”, “transparência” e “importante”. Esses *clusters* indicam um esforço dos gestores em lidar com as demandas burocráticas e institucionais, equilibrando-as com as prioridades acadêmicas. A interconexão entre esses termos e aqueles relacionados à docência e à pesquisa sugere que, embora as responsabilidades administrativas sejam reconhecidas como fundamentais, elas não estão desconectadas das metas pedagógicas e científicas da instituição.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um ponto recorrente no gráfico de similaridade. Palavras como “extensão”, “impacto” e “projeto” destacam a relevância de uma abordagem integrada que promova o diálogo entre a universidade e a sociedade. Essa integração é vista como um caminho estratégico para potencializar os resultados acadêmicos e ampliar a relevância social da universidade. No entanto, os discursos indicam que essa

articulação ainda carece de maior institucionalização, sendo frequentemente impactada por limitações de infraestrutura e financiamento.

De forma geral, o gráfico de similaridade evidencia que os gestores da UFERSA possuem uma visão estruturada sobre as prioridades institucionais, mas também enfrentam desafios significativos na implementação de suas políticas. A centralidade da docência, a integração entre pesquisa e ensino, e a preocupação com a inclusão refletem um compromisso com a melhoria contínua das práticas acadêmicas e administrativas. No entanto, as barreiras estruturais e culturais que permeiam essas questões demandam esforços coordenados entre diferentes atores institucionais.

A análise das conexões semânticas também aponta para a necessidade de maior alinhamento entre as políticas institucionais e as demandas práticas do cotidiano acadêmico. A articulação entre gestores, docentes e estudantes é essencial para garantir que as políticas desenvolvidas no nível macroestrutural tenham impacto real na experiência acadêmica. Nesse sentido, a análise de similaridade fornece subsídios para identificar os pontos de convergência e as lacunas existentes no discurso institucional, permitindo que os gestores avaliem de forma crítica as estratégias adotadas e os caminhos a serem trilhados para consolidar a excelência acadêmica e a relevância social da universidade.

Os pontos de convergência identificados no discurso dos gestores incluem a centralidade atribuída à formação docente, a relevância da integração entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com as políticas de inclusão e acessibilidade. Esses aspectos demonstram uma visão alinhada sobre a necessidade de qualificar práticas pedagógicas, fortalecer a produção científica e ampliar o acesso ao ensino superior, reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos de estudantes.

No entanto, algumas lacunas se destacam, como a dificuldade em operacionalizar plenamente a articulação entre pesquisa e extensão, a ausência de políticas mais robustas para garantir a permanência estudantil e as barreiras relacionadas à implementação de metodologias que contemplem a diversidade epistemológica e cultural. Essas lacunas evidenciam a necessidade de maior institucionalização de práticas integradas e a superação de desafios estruturais e financeiros que impactam diretamente a realização das metas acadêmicas e sociais da universidade.

O gráfico da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) revelou dimensões complementares do discurso dos docentes e gestores. Palavras como “professor”, “curso” e “formação” aparecem no quadrante superior direito, destacando a centralidade da qualificação docente no ensino jurídico. Essa preocupação destaca a importância de capacitar os

professores para trabalhar com metodologias inovadoras e abordagens interdisciplinares. Por outro lado, o quadrante inferior direito, onde aparecem palavras como “cota” e “heteroidentificação”, reforça o debate sobre inclusão, indicando que as políticas afirmativas são vistas como indispensáveis, mas ainda desafiadoras na prática.

No quadrante inferior esquerdo, termos como “epistemológico” e “diversidade” reafirmam a necessidade de uma abordagem plural e crítica no ensino jurídico. Esse ponto é particularmente relevante no contexto da UFERSA, considerando que a inclusão epistêmica não se limita ao acesso, mas envolve garantir que as epistemologias e metodologias utilizadas contemplem diferentes visões de mundo.

O gráfico de similaridade evidencia conexões fundamentais entre os discursos de docentes e gestores. Um dos *clusters* principais concentra-se em palavras como “professor”, “curso” e “aluno”, indicando que a prática pedagógica é um eixo central das preocupações desses sujeitos. Essa conexão reflete a complexidade das dinâmicas de sala de aula e a necessidade de articular os objetivos institucionais com as demandas individuais dos estudantes.

Outro *cluster* relevante é formado por palavras relacionadas à pesquisa e extensão, como “pesquisa”, “projeto” e “graduação”. Esse agrupamento indica o esforço de gestores e docentes em integrar a pesquisa ao ensino, promovendo uma formação jurídica que valorize a produção de conhecimento crítico. No entanto, a análise sugere que essa integração ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação dos alunos para realizar ensino, pesquisas e extensão que dialoguem com as demandas da sociedade.

Ao analisar os dados de docentes e gestores, observa-se que ambos os grupos compartilham preocupações com a inclusão e a qualidade da formação jurídica. No entanto, os gestores tendem a priorizar discussões relacionadas à implementação de políticas institucionais, como o sistema de cotas e a gestão de recursos para pesquisa e extensão. Por outro lado, os docentes estão mais preocupados com os desafios cotidianos da sala de aula, incluindo a adoção de metodologias ativas e a necessidade de capacitação contínua.

Essa diferença de foco pode ser interpretada à luz da visão crítica da educação, que defende a articulação entre as dimensões macro e micro do ensino (Freire, 2005). Enquanto os gestores precisam lidar com as demandas estruturais e políticas, os docentes estão mais próximos das dinâmicas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos estudantes no dia a dia.

A análise conjunta dos dados de docentes e gestores aponta para a necessidade de avanços na acessibilidade epistêmico-metodológica no curso de Direito da UFERSA. Essa acessibilidade envolve não apenas garantir o acesso físico e financeiro ao ensino superior,

mas também assegurar que os alunos possam se apropriar criticamente do conhecimento jurídico. Para isso, é necessário implementar políticas de formação docente que priorizem a diversificação epistemológica e metodológica, valorizando saberes locais e diversos, promovendo um diálogo constante com a realidade social.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para consolidar uma educação jurídica que responda às demandas contemporâneas. A pesquisa precisa ser orientada por questões práticas e éticas, conectando o Direito às necessidades reais da sociedade. A educação jurídica deve formar sujeitos capazes de questionar as estruturas de poder e propor soluções criativas para os problemas sociais.

A análise das entrevistas com docentes e gestores da UFERSA revela um cenário complexo, mas também promissor. Apesar dos desafios estruturais e epistemológicos, os discursos apontam para um compromisso coletivo com a transformação da educação jurídica. Essa transformação exige um diálogo constante entre as dimensões institucionais e pedagógicas, promovendo uma formação jurídica que seja, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e socialmente relevante.

A análise dos dados dos grupos focais com discentes e das entrevistas realizadas com docentes e gestores do curso de Direito da UFERSA revela uma interação complexa entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Apesar de pontos de convergência, emergem também tensões e lacunas que evidenciam a necessidade de ajustes nas práticas pedagógicas, na gestão institucional e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Os discentes, em sua maioria, destacaram os avanços promovidos pelas políticas afirmativas, reconhecendo a ampliação do acesso ao ensino superior. Contudo, enfatizaram desafios relacionados à permanência, como a dificuldade em obter materiais didáticos e o uso de metodologias que não dialogam com suas realidades sociais e culturais. De maneira recorrente, mencionaram que o ensino jurídico permanece excessivamente técnico e reprodutivo, carecendo de uma abordagem que privilegie o desenvolvimento crítico e contextualizado.

Do ponto de vista dos docentes, percebe-se uma percepção clara sobre a relevância de diversificar suas práticas pedagógicas, embora enfrentem limitações significativas. Muitos apontaram a ausência de programas sistemáticos de formação continuada como um obstáculo para a adoção de novas metodologias. Destacaram a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos, fatores que dificultam a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. Mesmo reconhecendo a importância da integração entre ensino, pesquisa e

extensão, boa parte dos professores relatou sentir-se desamparada diante da falta de incentivo institucional para conduzir projetos que conectem essas dimensões.

Os gestores, por sua vez, ressaltaram o avanço das políticas de inclusão, como o sistema de cotas, e mencionaram esforços institucionais para promover a acessibilidade e a equidade. No entanto, reconhecem que a permanência dos estudantes e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas ainda são desafios a serem enfrentados. Também admitiram a necessidade de maior articulação entre os diversos setores da universidade para garantir que as políticas de inclusão e acessibilidade sejam integradas ao planejamento acadêmico de maneira mais eficiente.

A triangulação dos discursos evidencia uma desconexão considerável entre os diferentes grupos. Os discentes frequentemente sentem que suas demandas não são plenamente consideradas, enquanto os docentes enfrentam barreiras estruturais que comprometem sua capacidade de adotar práticas pedagógicas inovadoras. Por outro lado, os gestores apontam limitações administrativas e orçamentárias, mas nem sempre apresentam soluções estratégicas que abordem os problemas relatados pelos demais atores. Essa lacuna de comunicação e alinhamento aponta para a necessidade urgente de criar espaços de diálogo mais efetivos, que promovam o envolvimento conjunto de gestores, docentes e discentes no planejamento e na execução de políticas educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se às metodologias de ensino, que aparecem como uma questão transversal nos discursos dos três grupos. Tanto docentes quanto discentes apontam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o engajamento, a reflexão crítica e a contextualização das discussões jurídicas. Para isso, a gestão deve priorizar programas de formação continuada para os professores, além de garantir condições estruturais que possibilitem a diversificação metodológica em sala de aula.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão também emerge como um ponto crítico. Embora os gestores reconheçam sua importância, muitos docentes relataram a falta de incentivos e de recursos adequados para desenvolver projetos que articulem essas dimensões. Os discentes, por sua vez, demonstraram interesse em participar de iniciativas dessa natureza, mas relataram que as oportunidades disponíveis são limitadas e pouco acessíveis. Isso reforça a necessidade de fortalecer a institucionalização dessas práticas, com editais de fomento e maior visibilidade para os projetos já existentes.

A análise aponta para a necessidade de um planejamento estratégico mais integrado, que promova o diálogo entre gestores, docentes e discentes. A criação de espaços permanentes para troca de experiências e formulação conjunta de políticas é indispensável

para superar os desafios identificados. Além disso, é fundamental que as ações institucionais transcendam a retórica e sejam acompanhadas por mecanismos de monitoramento que permitam avaliar a eficácia das políticas e identificar ajustes necessários. Dessa forma, será possível construir um curso de Direito que responda não apenas às demandas acadêmicas, mas também às exigências sociais de uma educação jurídica mais equitativa, inclusiva e transformadora.

Para aprimorar as práticas de acessibilidade epistêmico-metodológica, equidade, diversidade e inclusão no curso de Direito da UFERSA, torna-se imprescindível investir em estratégias concretas que integrem as dimensões acadêmica e institucional. Um dos caminhos fundamentais é a criação de programas consistentes de formação continuada para os docentes, que os capacitem a aplicar metodologias ativas e abordagens pedagógicas alinhadas à pluralidade de experiências dos discentes. Também se faz necessário fortalecer a disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos, como laboratórios e ferramentas didáticas inovadoras, garantindo condições adequadas ao desenvolvimento de práticas inclusivas e modernas.

A gestão pode, ainda, instituir um sistema de monitoramento contínuo das políticas de inclusão, pautado por indicadores objetivos e pela colaboração ativa da comunidade acadêmica, o que permitirá identificar fragilidades e promover ajustes de maneira tempestiva. Para fomentar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, é essencial incentivar projetos que abordem diretamente a acessibilidade epistêmico-metodológica, oferecendo financiamento interno e articulando parcerias institucionais que potencializam tais iniciativas. O planejamento estratégico de longo prazo deve ser consolidado como um eixo estruturante, capaz de alinhar as práticas pedagógicas às demandas institucionais e promover um ambiente educacional marcado pela inclusão, diversidade e justiça social.

4.3 PLATAFORMAS E BARREIRAS À ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NO CURSO DE DIREITO DA UFERSA

Neste tópico, serão abordadas as plataformas e barreiras que impactam a acessibilidade educacional no contexto específico do curso de Direito da UFERSA. Serão analisadas as estruturas e recursos disponíveis que facilitam a inserção de todos os estudantes, bem como os desafios e obstáculos que podem dificultar a participação plena e equitativa de indivíduos com necessidades e perfis diversos.

Serão identificados os mecanismos e práticas que promovem a equidade educacional, tais como políticas institucionais, metodologias de ensino adaptativas e suportes específicos para estudantes com deficiências ou necessidades especiais. Além disso, serão discutidas as barreiras existentes, como a falta de acessibilidade física, a ausência de recursos pedagógicos adequados e eventuais preconceitos ou estigmas que possam prejudicar a participação de determinados grupos.

Por meio dessa análise, busca-se compreender de forma mais abrangente o cenário da equidade educacional no curso de Direito da UFERSA, identificando oportunidades de aprimoramento para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

O curso de Direito da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) tem adotado uma postura que favorece o aprimoramento da acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica, com destaque para a revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Essa revisão incluiu a atualização de disciplinas e a incorporação de conteúdos que ampliam a perspectiva interdisciplinar e crítica, como Sociologia, Ciência Política e Economia, buscando alinhar o ensino jurídico às demandas sociais do semiárido e do país (UFERSA, 2021). Essa reformulação permite aos discentes compreenderem a complexidade das relações sociais e jurídicas, indo além de um aprendizado técnico e dogmático, em direção a uma formação reflexiva e humanística.

A curricularização da extensão é outra medida significativa, que visa conectar os estudantes às demandas reais da comunidade regional. Por meio do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), os discentes têm a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico em contextos práticos, oferecendo assistência jurídica às populações vulneráveis e lidando com questões éticas e sociais do Direito (UFERSA, 2023). Com essa integração entre teoria e prática, não só contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, mas também fortalece o compromisso do curso com a promoção da justiça social.

No que se refere à infraestrutura, a UFERSA tem investido em acessibilidade física e tecnológica para facilitar o acesso às fontes de conhecimento. A Biblioteca Orlando Teixeira disponibiliza um acervo robusto de livros físicos e digitais, acessados via plataformas como “Minha Biblioteca” e Portal CAPES, o que amplia significativamente as possibilidades de pesquisa (UFERSA, 2021). Outrossim, a Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS) atua diretamente para garantir recursos e suporte a estudantes com deficiência, promovendo a inclusão no ambiente universitário (UFERSA, 2021).

A formação docente também é um fator relevante para assegurar a acessibilidade epistêmica. O corpo docente do curso de Direito da UFERSA é composto majoritariamente por professores com titulação de doutorado, muitos dos quais participam de programas de capacitação continuada. Os docentes são incentivados a adotar metodologias inovadoras e interativas que promovam o aprendizado de maneira inclusiva e acessível (UFERSA, 2019). Essas práticas podem viabilizar que os discentes sejam expostos a uma ampla diversidade de perspectivas, fortalecendo sua formação crítica.

O curso de graduação, segundo seus documentos, deve valorizar a escuta ativa dos agentes sociais e econômicos e utilizar as demandas da comunidade como referência para aprimorar suas práticas pedagógicas (UFERSA, 2021). Relatórios de acompanhamento de egressos devem servir como instrumentos para avaliar a eficácia das políticas implementadas e ajustar o PPC às necessidades emergentes da sociedade e do mundo do trabalho. Tais iniciativas devem reforçar o compromisso da UFERSA em oferecer uma educação jurídica acessível e de qualidade, alinhada às demandas sociais e às transformações contemporâneas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito (UFERSA, 2021) apresenta algumas iniciativas que sinalizam um interesse em promover maior acessibilidade epistêmico-metodológica. Um exemplo disso é a ênfase em atividades práticas e extensionistas que conectam o aprendizado teórico às realidades sociais, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia e uma compreensão mais ampla das demandas jurídicas contemporâneas.

No entanto, apesar desses esforços, ainda faltam políticas mais concretas que integrem a interseccionalidade de maneira transversal no currículo. Essa lacuna poderia ser preenchida por meio de diretrizes mais robustas alinhadas às propostas de Santos (2007), que defende uma “ecologia de saberes” capaz de incluir conhecimentos oriundos de diferentes contextos culturais e sociais.

Nesse sentido, as Portarias PROGRAD nº 6, 7 e 8 (2022) mostram avanços em termos de estrutura curricular, mas ainda carecem de estratégias específicas para adaptar os conteúdos às necessidades de estudantes provenientes de contextos diversos. A inclusão de mais opções por semestre de oferta de disciplinas eletivas voltadas para direitos humanos, diversidade cultural e justiça social poderia ser um passo significativo nesse sentido. Essa abordagem também seria coerente com os princípios de Paulo Freire (1987), que destaca a importância de uma educação libertadora, pautada no diálogo e na valorização das experiências de vida dos estudantes.

Outro ponto a ser destacado é o papel das políticas de acessibilidade institucional, como a Resolução CONSUNI nº 005/2012, que criou a CAADIS. Embora a CAADIS desempenhe um papel importante na promoção de ações afirmativas, sua atuação ainda parece restrita à acessibilidade física e tecnológica, sem um foco em práticas pedagógicas que possam contemplar a diversidade epistemológica e metodológica. Nesse sentido, é fundamental que a CAADIS amplie seu escopo de atuação para incluir a capacitação docente e a revisão de planos de ensino, alinhando-se aos princípios de equidade educacional propostos por Candau (2010) e Freire (1987).

A necessidade de políticas institucionais integradas também pode ser percebida nos relatórios de adequação de bibliografias e egressos do curso de Direito (UFERSA, 2021), que destacam a importância de disponibilizar materiais de estudo acessíveis e contextualizados com as realidades locais e globais dos estudantes:

> A acessibilidade metodológica e comunicacional é atendida por meio de ações de extensão e de programas de ensino de língua estrangeira por meio do Centro de Línguas de Estrangeiras – CELIS da UFERSA. A instituição também possui políticas de acolhimento, acompanhamento e inclusão aos discentes PNE, pelo meio da CAADIS – Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social. A biblioteca também possui instrumentos e softwares que atendem às necessidades específicas do PNEs.(UFERSA, 2021, p.02)

. Isso evidencia a importância de criar um banco de dados diversificado, que contemple tanto obras clássicas quanto autores contemporâneos, incluindo produções acadêmicas de mulheres, negros e outras minorias historicamente sub-representadas.

Outro aspecto está na avaliação contínua e reflexiva das práticas pedagógicas. O relatório sobre gestão do curso (UFERSA, 2021) aponta para a ausência de mecanismos consistentes de *feedback* entre discentes e docentes, o que poderia ser aprimorado com a criação de fóruns permanentes de discussão. Esses espaços permitiriam que os estudantes compartilhassem suas experiências e sugerissem melhorias, alinhando-se ao caráter dialógico defendido por Freire (1987) e Hooks (1994).

Para que a acessibilidade epistêmico-metodológica seja plenamente implementada, é necessário que a UFERSA invista na formação docente continuada, com ênfase em metodologias ativas e interseccionais. Cursos e workshops que explorem as potencialidades de uma educação crítica e inclusiva seriam instrumentos valiosos para fomentar práticas que atendam à diversidade do corpo discente. Essa formação deve ser orientada por uma abordagem que privilegie o aprendizado coletivo e a co-construção do conhecimento, como sugerem Freire (1987) e Santos (2007).

Por fim, a implementação de um sistema de monitoramento e avaliação das políticas de acessibilidade epistêmico-metodológica seria essencial para garantir sua efetividade. Esse sistema poderia incluir indicadores qualitativos e quantitativos que avaliem o impacto das iniciativas nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes, contribuindo para uma visão mais ampla e integrada do papel da universidade na promoção da justiça social e educacional.

Dessa forma, o curso de Direito da UFERSA tem o potencial de se consolidar como um modelo de ensino jurídico inclusivo e transformador, desde que continue a investir em ações articuladas e compromissadas com a diversidade e a autonomia dos estudantes. As reflexões apresentadas neste capítulo, aliadas às contribuições dos membros da banca, podem ser um ponto de partida para que essas mudanças sejam efetivadas.

A análise documental realizada revelou que, embora o curso de Direito da UFERSA já tenha adotado algumas iniciativas em direção à inclusão, há espaço significativo para melhorias. Por exemplo, o Projeto Pedagógico do Curso (UFERSA, 2021) menciona a importância da interdisciplinaridade, mas ainda carece de uma abordagem integrada que contemple saberes críticos e não eurocêntricos de maneira transversal. Noutro ponto, as Portarias PROGRAD nº 6, 7 e 8 (2022) apresentam diretrizes importantes, mas poderiam ser complementadas com estratégias que incentivem a co-construção do conhecimento entre docentes e discentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018 e posteriormente alteradas pela Resolução nº 2/2021, destacam a necessidade de uma formação interdisciplinar, crítica e contextualizada para os graduandos, buscando articular saberes teóricos e práticos em consonância com as demandas sociais contemporâneas (Brasil, 2018; 2021). Essas diretrizes têm como objetivo não apenas formar profissionais competentes, mas também cidadãos capazes de compreender a complexidade do mundo jurídico em suas interações com as realidades sociais, econômicas e culturais do Brasil. Em análise comparativa com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), observa-se uma implementação parcial dessas diretrizes, com avanços em algumas áreas e lacunas significativas em outras.

Os dados das entrevistas revelaram uma preocupação crescente dos docentes com a adaptação às mudanças no perfil do corpo discente, especialmente após a implementação da política de cotas. Como destacou um dos professores entrevistados: “Hoje temos um público muito mais diverso, tanto em termos sociais quanto em trajetórias educacionais. Isso nos

desafia a repensar nossas metodologias para incluir esses estudantes de forma efetiva". Essa diversidade foi também mencionada por alunos cotistas, que relataram sentir-se acolhidos pela política institucional, embora enfrentem barreiras relacionadas à adaptação ao ritmo e às demandas do curso.

Do ponto de vista teórico, essa realidade dialoga com as ideias de Paulo Freire (1996), que defende uma educação libertadora, baseada no diálogo e no respeito às experiências de vida dos educandos. Freire argumenta que a sala de aula deve ser um espaço de troca, onde professores e alunos aprendem juntos, construindo conhecimento de forma colaborativa. No entanto, a implementação desse ideal ainda encontra obstáculos na prática pedagógica cotidiana. Uma professora observou: "aplicáveis a verdade é essa então a gente vai falar muito conceitualmente sobre a necessidade de proteger as diversidades mas a gente não cria nenhum instrumento efetivo de aplicação para isso então eu acredito que todos os instrumentos que eu posso aplicar ainda são ineficazes certo".

Ao comparar as DCNs com o PPC do curso de Direito da UFERSA, percebe-se um alinhamento parcial. Enquanto as diretrizes enfatizam a interdisciplinaridade e a inclusão de conteúdos como Direitos Humanos e Direito Digital, o PPC ainda carece de uma estrutura curricular que aborde plenamente essas temáticas. Por exemplo, competências como Direito e Acessibilidade ou Direito e Equidade de Gênero são pouco exploradas, conforme apontado por um aluno: "Mas em relação às disciplinas, eu acho que não tem essa preocupação com a discussão da diversidade. Inclusive é algo novo, tem até direito cultural, que eu acho que é uma... São disciplinas, não só elas, mas são disciplinas que são necessárias na universidade para poder reforçar essa questão da equidade e da inclusão". Essa lacuna revela o que Morin (2000) descreve como a fragmentação do conhecimento, onde a separação entre as áreas disciplinares dificulta a compreensão integral da realidade.

Outro ponto de destaque é a percepção dos estudantes sobre a equidade no acesso ao conhecimento. Um aluno comentou: "Sinto que há uma tentativa de acolhimento, mas as dificuldades iniciais, como o déficit de formação básica, tornam o início do curso desafiador para muitos". Essa fala reflete as observações de bell Hooks (1994), que discute a importância de criar espaços pedagógicos inclusivos, onde estudantes de origens diversas possam se sentir empoderados e valorizados em suas trajetórias acadêmicas.

Do lado dos docentes, muitos destacaram a necessidade de adaptar suas metodologias para atender às demandas de um corpo discente mais heterogêneo. Uma professora relatou: "Então a gente colocar eles para pensar e repensar em forma de perguntas vai fazendo com que eles consigam adquirir um pensamento crítico porque através de uma nova pergunta que

ser feita para ele falar". E outro professor menciona: "Uma dificuldade que eu enfrento, quando a gente pensa nessas bases metodológicas ou epistemológicas... como a gente aborda o conhecimento? Eu acho que o grande desafio que o docente tem do Direito é fazer essa mediação. Essa mediação entre aquilo que é dado, aquilo que já é conhecimento produzido, seja por meio de uma análise de doutrina, de jurisprudência ou da legislação, e a nossa atuação é fazer uma mediação de forma com que essa abordagem seja palatável, seja, seja de fácil compreensão, e ela possa, nas séries iniciais, ser uma inserção a uma experiência maior, que é o estudo do Direito como um todo."Essa preocupação se alinha às ideias de Lyra Filho (1982), que propõe um direito voltado para a emancipação social e baseado em práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Nesse sentido, um participante discente traz uma critica:eu sinto que se você está nesse lugar, que muitos professores dizem ser o sonho deles, de se colocar como professor e etc. Eu acho que se você se vê nesse lugar, eu acho que você deve tentar, pelo menos, utilizar esse lugar num sentido que abranja mais a diversidade e que tenha um olhar mais humano para as pessoas, porque são 40 pessoas sentadas na sua frente e são 40 histórias, são 40 pessoas completamente diferentes, são 40 pessoas que podem estar ali por motivos completamente diferentes... Então eu acho que tem esse olhar humano, entender a sua turma, ter essa visão que vai proporcionar mais aprendizado em si. Eu sinto que esse é um caminho que é meio roubado por isso, porque não é só a responsabilidade dele, ao mesmo tempo que eu vejo que ele tem um papel e ele conseguiria, e consegue muitas vezes – Já tive professores excelentes – que ainda tem essa visão, de que quando você está num lugar, você consegue mudar um pouco alguma coisa, nem seja um aluno que você vai mudar, acho que já é o suficiente."

Embora existam avanços, como a inclusão de disciplinas mais contextualizadas e a criação de espaços para debates críticos, há um longo caminho a percorrer para que o PPC da UFERSA alcance plenamente os objetivos das DCNs. Conforme apontado por um professor: "a gente fez uma aposta de dar liberdade para os professores no PPC. O que eu percebo, de forma geral, é que, para que a gente possa, de fato, permitir que o aluno tenha a habilidade e a competência que a gente espera que ele tenha, o aluno precisa de um maior acompanhamento no perfil dele.Para que ele possa... Veja, se eu espero que o aluno tenha autonomia para seguir o percurso dele, eu preciso permitir que, de fato, ele tenha acesso ao que há de melhor para ele ter esse atendimento. E isso não acontece."

Precisa-se de uma reformulação curricular que vá além da adaptação técnica. É necessário incorporar valores como justiça social e diversidade de forma transversal ao longo do curso. Essa visão dialoga com as ideias de Chauí (1999), que destaca a universidade como

espaço de formação crítica e democrática, capaz de questionar as estruturas de poder e promover a transformação social.

A análise documental também revelou discrepâncias entre as propostas das DCNs e a prática pedagógica. Por exemplo, enquanto as diretrizes ressaltam a importância de metodologias ativas e práticas transversais, muitos professores ainda utilizam abordagens expositivas tradicionais. O PPC do curso prevê:

> Em termos concretos, a reformulação do PPC visa reduzir o conteúdo obrigatório ao mínimo estipulado legalmente e ofertar o máximo de componentes curriculares optativos. Para isso, é fundamental que se estimule a participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem e de sua avaliação, por meio do uso de metodologias ativas. Essas metodologias provocam o discente a fazer uso dos conteúdos que as disciplinas contemplam, mas também o impulsionam a refletir sobre seu significado. Com isso, teremos uma conexão entre o processo de ensino e de aprendizagem e o elemento da crítica que deve permear a formação ao longo do curso. Esta abordagem pedagógica serve, ao mesmo tempo, à fixação do conteúdo trabalhado e à construção da reflexão crítica sobre o objeto que se estuda. Essa abordagem pedagógica não deve substituir o formato da exposição dialogada em nosso PPC, mas com ela coexistir, buscando a formação de um estudante/profissional capaz de construir o seu processo de conhecimento, além de tecer sínteses acerca da relação entre o conteúdo teórico, sua prática e o papel que pretende assumir perante o conjunto da sociedade. (UFERSA, 2021, p.23)

Essa prática foi mencionada por um estudante: “Alguns professores insistem em aulas puramente teóricas, o que torna difícil conectar o conteúdo à realidade”. Outro discente explica: “Porque assim, ele tentava emplacar esse negócio de metodologia participativa e tal. E basicamente ele exigia um comprovante de estudo, toda semana ele exigia um comprovante de estudo. Então você tinha que pesquisar jurisprudência, pesquisar nos manuais e escrever basicamente um comprovante de estudo sobre aquele conteúdo que você iria ver na aula seguinte. Só que isso tomava muito tempo, pelo menos para mim porque eu sou uma pessoa perfeccionista e tal. E basicamente eu não tinha tempo de fazer, estava prejudicando realmente a compreensão do conteúdo. E chegava em sala, acabava que a gente não conseguia, eu não conseguia entender exatamente o que ele estava falando. Porque eu já não tinha estudado muito bem o conteúdo e a aula dele sempre parte do pressuposto de que você já aprendeu o conteúdo. Então eu não aprofundo tanto.”

Ainda nessa seara, outro discente detalha sobre dificuldades enfrentadas: “Mas eu tive dificuldade com a metodologia dele, visando mais autonomia, ele é muito freiriano, visando muita autonomia. Eu não gosto muito, eu gosto muito de ouvir aula. A minha forma de aprendizado na maior parte é ouvir. Eu acho que quando falamos de metodologias ativas, nem toda metodologia ativa vai ser boa para todo mundo. Como todos são diferentes, a turma é

totalmente heterogênea... Para alguns vai ser muito boa, para outros nem tanto. E algumas metodologias vão ser péssimas para a maior parte da turma."

Tais críticas reforçam a necessidade de implementar estratégias pedagógicas mais dinâmicas e participativas que coadunem com as realidades dos alunos, como sugerido por Freire (1996) e Hooks (1994), mas observando especialmente o diálogo como percurso da educação, sem que a atuação docente seja impositiva travestida de participativa, evitando constranger e possibilitando o envolver-se, pertencer e engajar de forma voluntária num projeto de pavimentação do caminho do conhecimento.

Por outro lado, a formação prático-profissional apresenta resultados mais positivos. O Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), por exemplo, foi elogiado por estudantes e docentes pela integração efetiva entre teoria e prática. As falas de discentes indicaram que foi no NPJ que conseguiram compreender como aplicar os conhecimentos jurídicos ao contexto social, especialmente em casos que envolvem populações vulneráveis. A experiência prática reflete a proposta das DCNs de uma formação integrada e contextualizada (Brasil, 2018).

Nesse contexto, revela-se uma tensão entre os avanços e os desafios na implementação das DCNs no curso de Direito da UFERSA. Enquanto há esforços para tornar o curso mais inclusivo e crítico, persistem lacunas curriculares e metodológicas que limitam o alcance desses objetivos. A superação desses desafios exige um compromisso coletivo entre docentes, estudantes e gestores, orientado por uma visão de educação transformadora, como observam Freire (1996), Morin (2000), Hooks (1994) e Lyra Filho (1982).

A matriz curricular do curso de Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) foi observada na pesquisa à luz do conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica, que busca integrar saberes diversificados e democratizar o acesso ao conhecimento jurídico. Esse olhar considera referências da literatura acadêmica e triangulação com possíveis falas de docentes e discentes, visando compreender as potencialidades e desafios do modelo pedagógico adotado.

A matriz curricular apresenta disciplinas como Filosofia Geral e Jurídica, Sociologia Jurídica e Metodologia da Pesquisa Jurídica, que são fundamentais para promover uma base teórica plural. Segundo Streck (2018), a educação jurídica deve ir além do positivismo, incorporando perspectivas críticas e interdisciplinares. Contudo, observa-se que a predominância de disciplinas dogmáticas, como Direito Penal e Direito Civil, ainda limita o aprofundamento em epistemologias alternativas. Alguns estudantes destacam a relevância de disciplinas críticas, mas apontam que elas são tratadas de forma superficial. Um discente

afirma: “As discussões em Sociologia Jurídica são interessantes, mas falta conexão com nossa realidade local.” Essa percepção confirma a necessidade de integração entre teoria e prática, como sugerido por Lyra Filho (1982), em sua abordagem do Direito Achado na Rua.

O estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são destaques na matriz curricular, promovendo uma formação prática. De acordo com Morin (2000), a educação deve estimular a reflexão sobre problemas complexos, aproximando teoria e prática. Entretanto, alguns docentes mencionam a resistência à inovação metodológica. Um professor relata: “A maioria dos alunos ainda prefere aulas expositivas tradicionais, o que dificulta a aplicação de metodologias ativas”.

Nesse ponto, observe-se que há uma conjuntura que permeia as conexões de aprendizagem que envolvem um histórico de ensino-aprendizagem desses discentes assim como dos próprios docentes, qual seja, um histórico de aprendizagem em que o professor é uma autoridade que leciona verticalmente seus saberes e isso é o considerado natural, contexto em que se consolidou desde muito uma forma de ensinar e aprender, na qual o aluno escuta, vê, lê o que o professor transmite.

É o que se nota por exemplo da fala:”Acho que essa resistência que muitos alunos têm às metodologias chamadas alternativas, tem a ver com essa formação nossa. A gente está muito acostumado a ter essa aula que o professor fica lá falando e os alunos ficam ouvindo e é isso. A aula é isso.”

Então, há indícios de um esforço da maioria dos docentes nessa mudança de perspectiva quanto a buscar centralizar a aula no aluno, não mais no docente.

Noutro passo, a integração de disciplinas como Psicologia Jurídica e Direito e Bioética é um ponto positivo, mas poderia ser ampliada para incluir temáticas emergentes como Inteligência Artificial e Mudanças Climáticas. Docentes relatam que é desafiador incorporar novos temas devido à rigidez curricular. Um professor afirma: “As novas demandas jurídicas exigem flexibilidade, mas estamos presos a um modelo tradicional”.

A inclusão de Direitos Humanos Fundamentais e Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso é louvável, mas há necessidade de maior enfoque em casos práticos. A teoria de Freire (1987) sobre educação libertadora reforça a importância de uma formação que capacite os alunos a intervir criticamente na sociedade. Discentes apontam que falta integração entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas sociais locais. Uma estudante destaca: “Estudamos Direitos Humanos, mas não sabemos como aplicá-los em comunidades vulneráveis.” Isso reforça a necessidade de conectar os conteúdos à prática cidadã.

A matriz curricular do curso de Direito da UFERSA apresenta elementos que favorecem a diversificação epistemológica e metodológica, mas ainda enfrenta desafios em termos de inclusão, interdisciplinaridade e formação cidadã. Para aprimorar a acessibilidade epistêmico-metodológica, recomenda-se ampliar a oferta das disciplinas sobre acessibilidade e inclusão.

Ademais, é essencial incorporar temáticas emergentes e epistemologias alternativas, como abordagens decoloniais e feministas. Também é importante incentivar metodologias ativas e práticas restaurativas, assim como escolas críticas alinhadas ao Direito Achado na Rua, além de estabelecer uma integração mais consistente entre teoria e prática, com projetos que envolvam comunidades locais. Essa ativação da transformação curricular contribuirá para uma educação jurídica mais inclusiva, crítica e conectada às demandas do século XXI.

No que tange à análise das atribuições da CAADIS, conforme estabelecidas pela Resolução CONSUNI nº 005/2012, e suas realizações documentadas nos relatórios entre 2015 e 2023, revela lacunas significativas entre o que foi planejado e o que tem sido efetivamente implementado. Essas lacunas impactam diretamente a acessibilidade epistêmico-metodológica, restringindo a democratização do saber e a inclusão de diversos grupos historicamente marginalizados.

Entre as principais atribuições da CAADIS está a promoção de políticas afirmativas que assegurem o acesso e a permanência de estudantes na universidade, além do desenvolvimento de medidas para garantir acessibilidade física, pedagógica e comunicacional (UFERSA, 2012). Embora os relatórios evidenciem avanços, como o aumento de atendimentos pedagógicos e a ampliação da infraestrutura para pessoas com deficiência (CAADIS, 2015-2020), observa-se que as ações estão majoritariamente concentradas nesse público. Outros grupos igualmente vulneráveis, como indígenas, quilombolas, negros, mulheres, neurodivergentes e LGBTQIA+, recebem atenção de pouco impacto nas iniciativas implementadas.

Os dados do Relatório Integrado de 2023 mostram que 732 atendimentos foram realizados, com foco predominante em estudantes com deficiência física, visual, auditiva e outras condições específicas (CAADIS, 2023). A ênfase na deficiência, embora essencial, revela uma abordagem limitada frente ao que a acessibilidade epistêmico-metodológica exige. A educação precisa transcender paradigmas coloniais e incluir epistemologias plurais, contemplando saberes decoloniais, indígenas, quilombolas, feministas e de outros grupos sociais historicamente oprimidos. A ausência de iniciativas específicas para esses públicos,

como a promoção de diálogos sobre epistemologias alternativas ou ações voltadas à diversidade de saberes, enfraquece a proposta de inclusão ampla da CAADIS.

Outro ponto crítico é a limitada atenção à neurodiversidade e às condições como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar de relatos de atendimentos a esses estudantes, os dados quantitativos mostram números relativamente baixos e pouca articulação de estratégias pedagógicas personalizadas (CAADIS, 2021). Essa lacuna contraria as diretrizes estabelecidas pela CAADIS de monitorar e avaliar sistematicamente as medidas adotadas para permanência estudantil (UFERSA, 2012).

Ademais, os relatórios evidenciam insuficiência na articulação intersetorial. Embora existam parcerias com setores como a PROAE e PROGRAD, o diálogo entre os diferentes atores envolvidos é limitado, impactando negativamente a efetividade das ações (CAADIS, 2022). Essa fragmentação reflete um desafio estrutural que compromete a execução de políticas afirmativas e a integração de saberes de diferentes origens.

A falta de iniciativas para promover a equidade e diversidade também é evidente na ausência de ações que fomentem debates ou práticas pedagógicas voltadas a populações indígenas, quilombolas, feministas e LGBTQIA+. Enquanto o SEADIS - Seminário de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social é um espaço de conscientização relevante, sua periodicidade e o público alcançado são possivelmente insuficientes para provocar mudanças institucionais amplas (CAADIS, 2015-2020). Nesse sentido, Santos (2007) argumenta que uma verdadeira acessibilidade epistêmica requer a inclusão de vozes e perspectivas que rompam com o eurocentrismo predominante nas instituições educacionais.

O foco nas adaptações físicas e tecnológicas, embora importante, não pode ser o único eixo de atuação. A acessibilidade epistêmico-metodológica deve abranger a transformação curricular, a formação docente e a criação de espaços de diálogo intercultural. A ausência de uma abordagem mais abrangente perpetua a exclusão de grupos que, embora não se encaixem nos critérios tradicionais de deficiência, enfrentam barreiras estruturais semelhantes.

Por fim, para avançar na acessibilidade epistêmico-metodológica, a CAADIS precisa adotar uma postura mais proativa e inclusiva. Isso inclui a criação de núcleos permanentes para monitoramento das políticas de inclusão, ampliação da formação docente em metodologias críticas e interculturais, e maior integração entre os setores institucionais. A promoção de ações afirmativas voltadas a diferentes grupos sociais, aliada à valorização de epistemologias decoloniais, feministas, negras e indígenas, é essencial para transformar a universidade em um espaço realmente inclusivo e plural.Essa análise demonstra que, embora

a CAADIS tenha alcançado importantes avanços, como a ampliação dos atendimentos e da infraestrutura, suas realizações ainda estão aquém do potencial transformador que a acessibilidade epistêmico-metodológica exige. A superação das lacunas identificadas é indispensável para que a inclusão se concretize para além do discurso e ações esparsas ou pontuais e se torne uma prática efetiva e abrangente.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa investigou como a acessibilidade epistêmico-metodológica influencia a equidade educacional, analisando as práticas e percepções dos atores envolvidos no curso de Direito da UFERSA. Essa abordagem, que combina elementos teóricos e empíricos, permitiu identificar barreiras estruturais e práticas inovadoras que podem servir como parâmetro para outros cursos de graduação em Direito no Brasil. A pesquisa reafirma que equidade educacional vai além do acesso formal às instituições de ensino, exigindo uma transformação profunda nos métodos pedagógicos, na gestão acadêmica e na participação ativa de estudantes e professores no processo de construção do conhecimento.

Na Seção 02, observou-se a acessibilidade educacional como um indicador de qualidade no ensino superior brasileiro. A partir dos movimentos globais de direitos humanos em favor da inclusão educacional e das normativas pátrias relacionadas à acessibilidade, foi evidenciado o papel fundamental da instrumentalização de políticas públicas oriundas de Leis de Cotas e ações afirmativas, que modificaram o perfil do estudante universitário brasileiro, com um aumento da diversidade no acesso, mas também se evidenciou que as políticas não alcançaram uma promoção eficaz da equidade educacional, uma vez que o mero aumento do acesso não implica necessariamente uma redução significativa nas disparidades e vulnerabilidades culturais e sociais.

A Seção 2 contribui para a discussão sobre a necessidade de novas epistemologias que garantam o respeito aos saberes não hegemônicos, reconhecendo que as políticas de ações afirmativas por si só podem não ser plenamente eficazes para garantir o equilíbrio das relações educativas. Isso se deve às desigualdades decorrentes da colonização e do capitalismo, que vulnerabilizaram povos e os relegaram a uma condição inferiorizada no tecido social.

Nesse contexto, torna-se essencial promover uma ruptura na propagação e reprodução de pensamentos dominantes, especialmente na educação superior jurídica, que historicamente tende a ser marcada por uma elitização que perpetua exclusões sociais. Avançar para uma educação que visa desconstruir as amarras coloniais, mercantilistas e utilitaristas, valorizando o capital humano em sua pluralidade de saberes e diversidades é fundamental. Para isso, é necessário adotar a equidade educacional como parâmetro de qualidade, implementando mecanismos de mitigação de interditos epistemológicos e metodológicos na educação jurídica, com a aplicação da abordagem da acessibilidade epistêmico-metodológica.

Essa abordagem busca garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e na participação ativa no processo de aprendizagem, levando em conta suas diferentes origens, experiências e habilidades. Ao valorizar a diversidade de saberes e culturas e ao promover a inclusão de diferentes perspectivas no ambiente acadêmico, a acessibilidade epistêmico-metodológica se torna um instrumento para a construção de uma educação mais equitativa no ensino superior jurídico.

Ao abordar os problemas da educação jurídica no Brasil, a Seção 3 ressalta a importância das aprendizagens significativas e das inovações didático-pedagógicas nos cursos jurídicos. A análise da acessibilidade epistêmico-metodológica como fator-chave para a equidade educacional permite identificar desafios e oportunidades para a promoção de uma educação jurídica mais acessível e inclusiva.

A discussão sobre metodologias ativas e a valorização da diversidade evidencia a necessidade de transformações no ensino jurídico nacional com alinhamento da educação jurídica às demandas sociais e mudanças no mercado de trabalho. Ao explorar os desafios enfrentados pelos cursos jurídicos no Brasil em relação à acessibilidade epistêmico-metodológica, a Seção 3 oferece uma visão basilar da situação atual da educação jurídica.

Ao discutir a necessidade de promover aprendizagens significativas no currículo baseado em competências por meio de inovações didático-pedagógicas e atitudinais, a Seção 3 aponta caminhos para aprimorar a formação dos futuros profissionais do Direito, a fim de torná-la mais inclusiva e acessível.

Com base nas reflexões teóricas apresentadas, que abrangem a revisão sobre acessibilidade epistêmico-metodológica na educação jurídica, é possível vislumbrar a complexidade e a importância do tema dentro da equidade educacional. As discussões teóricas ressaltam a relevância da acessibilidade epistêmico-metodológica como um indicador de qualidade no ensino superior, especialmente no contexto da formação de profissionais do Direito.

Este trabalho propõe um compromisso mais claro com uma epistemologia transformadora e inclusiva. Isso significa não apenas incorporar novas literaturas e práticas pedagógicas, mas também questionar as bases do currículo jurídico tradicional, que muitas vezes perpetua desigualdades e silencia vozes dissidentes. Tais contribuições tem condão de serem replicadas e implementadas em realidades outras do país, observando-se particularidades do contexto. Ao fazer isso, o curso de Direito da UFERSA pode se tornar um espaço de resistência e inovação, contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com a justiça social e a equidade.

O estudo empírico realizado no curso de Direito da UFERSA traz contribuições únicas para o campo da educação jurídica. Ao coletar e analisar dados de grupos focais, entrevistas e documentos institucionais, a pesquisa revelou aspectos importantes das dinâmicas educacionais que impactam diretamente a experiência de aprendizado. Por exemplo, identificou-se que muitos estudantes enfrentam barreiras relacionadas não apenas à infraestrutura, mas também às práticas pedagógicas homogêneas que desconsideram a diversidade de contextos e trajetórias pessoais. Essas descobertas evidenciam a necessidade de repensar currículos e metodologias para que sejam mais inclusivos e sensíveis às realidades plurais dos estudantes.

A pesquisa empírica apontou para a importância de práticas que deslocam o foco da educação jurídica tradicional — centrada na transmissão passiva de conhecimento — para uma abordagem que prioriza a autonomia do estudante, a construção coletiva do saber e a valorização de diferentes formas de conhecimento. A perspectiva reflete uma resposta à crítica frequentemente feita à educação jurídica brasileira, que ainda está excessivamente voltada à reprodução de modelos normativos e utilitaristas, em detrimento da formação de juristas críticos e socialmente engajados.

A pesquisa produz inovação à medida em que aplica o conceito de acessibilidade epistêmico-metodológica como um indicador de qualidade na educação superior. Este conceito, amadurecido ao longo do estudo, se destaca por integrar elementos de diversidade, inclusão e equidade, oferecendo uma abordagem prática para avaliar e aprimorar a formação jurídica. Esse enfoque teórico e empírico apresenta-se como uma contribuição genuína e relevante, não apenas para a UFERSA, mas para o campo de pesquisa da educação jurídica superior brasileira, ao propor caminhos concretos para enfrentar desafios históricos e contemporâneos na área.

Diante da importância de se definir as contribuições críticas deste trabalho para o campo da educação jurídica, com base no *corpus* empírico coletado, tem-se como contribuição desta pesquisa ainda a formulação de uma perspectiva de acessibilidade epistêmico-metodológica que possa ser replicada em outros cursos de Direito. Este parâmetro inclui não apenas a adaptação de materiais e metodologias, mas também a promoção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e a inclusão.

Entre as propostas concretas está a oferta mais abrangente e permanente de disciplinas e outras iniciativas contínuas que abordem direitos humanos, justiça social e perspectivas críticas do Direito. As disciplinas seriam apoiadas por uma bibliografia diversa, incluindo autoras negras, indígenas e de outras minorias, assim como uma abordagem transversal crítica

permeando as demais disciplinas, envolvendo metodologias promotoras de uma aprendizagem crítica e significativa. Sugere-se a implementação de oficinas pedagógicas periódicas para docentes, com foco em metodologias ativas e inclusivas, como a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de estudos de caso que reflitam questões locais e globais de justiça, assim como de epistemologias para diversidade e críticas.

Ainda como contribuição coloca-se a criação de mecanismos de avaliação que considerem a diversidade de contextos dos estudantes. Inspirando-se nos princípios freirianos propõe-se a adoção de avaliações dialogadas e participativas, que envolvam os estudantes no planejamento e na execução de atividades avaliativas. Essa prática não apenas pode promover maior engajamento, mas também garante que os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizado sejam respeitados.

A pesquisa também dialoga com os objetivos estabelecidos em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Incheon (2016), que destacam a educação inclusiva e equitativa como pilares para o desenvolvimento sustentável. Ao investigar o contexto específico de uma universidade situada em uma região historicamente marcada por desigualdades, a pesquisa oferece um recorte da realidade educacional brasileira, ampliando o entendimento sobre como práticas acessíveis podem transformar a experiência acadêmica. Os dados do trabalho empírico, combinados com a fundamentação teórica, evidenciam que a equidade educacional não é apenas uma meta, mas um processo contínuo que exige o comprometimento de todos os atores envolvidos.

A resposta ao problema de pesquisa revela que o curso de Direito da UFERSA apresenta avanços importantes na acessibilidade epistêmico-metodológica, mas ainda enfrenta desafios estruturais e atitudinais que comprometem a equidade plena. Recomenda-se a consolidação de políticas institucionais e a ampliação de práticas inclusivas que promovam a diversidade como eixo central na formação acadêmica e profissional.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância de uma educação jurídica que não apenas forme profissionais tecnicamente competentes, mas que também contribua para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A acessibilidade epistêmico-metodológica emerge, nesse contexto, como uma perspectiva para contribuir para uma educação jurídica no Brasil mais inclusiva, equitativa e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007.

ALVES VASCONCELOS, P. E.; VASCONCELOS, P. S.; NUNES PEREIRA, C. Regulação para melhorias ao ensino superior: urgência da multidisciplinariedade entre educação e biodireito e o acesso a todos. **Revista Interdisciplinar do Direito - Faculdade de Direito de Valença**, v. 20, n. 2, e20222009, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24859/RID.2022v20n2.1383. Acesso em: 8 jun. 2024.

ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: a percepção dos professores. **Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar**, v. 20, n. 3, p. 381-392, 2012.

ARRIGONI, F. J. et al. Acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas no Brasil: Em busca de equidade social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 38, n. 1, e120737, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932022000100118&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jun. 2024. https://doi.org/10.21573/vol38n002022.120737.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. Disponível em: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n7/mode/2up. Acesso em: 22 nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, J. R.; RAIOL, R. W. G.; CHAVES, D. G. A concretização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a partir da teoria de Joaquín Herrera Flores. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v. 6, n. 1, p. 63, 2020.

BECHADE, M. J. S. **Educação em Direitos Humanos no Ensino Jurídico na UFPB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BELLO, E.; ENGELMANN, W. **Metodologia da pesquisa em direito.** Caxias do Sul: Educs, 2015.

BELLO, Enzo; FALBO, Ricardo Nery (Org.). **Pesquisa empírica em direito na atualidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEEJ, 2020. 335 p. ISBN 978-65-80262-25-0.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 251, p. 37–53, jan. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337. Acesso em: 27 jan. 2025.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.** New York: Longman Group, 1956. Disponível em:

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Maria Alice e Afrânio Catani (org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** São Paulo: Vozes, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP; Ministério da Educação, MEC. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital do Programa Incluir 04/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - Presencial e a Distância**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021**. Disponível em: https://www.mec.gov.br. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório de Implementação do PNDH-3**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/dilma/sdh_relatorio-de-implementacao-do-programa-nacional-de-direitos-humanos_2015.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRIANT, R.; OLIVER, M. A formação de professores para a inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 123-138, 2012.

BRUZACA, Ruan Didier; DE ANDRADE GOLÇALVES DA CONCEIÇÃO, Gabriel. Educação inclusiva como direito humano. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 19, n. 54, p. 1–13, 2024. DOI: 10.47385/cadunifoa.v19.n54.5056. Disponível em: https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/5056. Acesso em: 31 maio. 2024.

CABRAL, Rafael Lamera Giesta; OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; REIS, Ulisses Levy Silvério dos. A implementação do direito à educação superior das pessoas com deficiência no Brasil: avanços e desafios pendentes na agenda de concretização da cidadania. **Pensar**, Fortaleza, v. 27, n. 4, p. 1-14, out./dez. 2022.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do *software* IRaMuTeQ. Florianópolis: **LACCOS, IRAMUTEQ**, 2018. Disponível em: http://www.IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018. Acesso em: 8 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, 2010.

CARDOSO, R. T. **O direito à educação, a qualidade do ensino jurídico e o acesso à justiça**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARRASCAL, Silvia; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Inovação, internacionalização e inclusão. **Dialogia**, São Paulo, n. 47, p. 1-4, e25784. set./dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5585/47.2023.25784

CERNA, Lucie; MEZZANOTTE, Cecília; RUTIGLIANO, Alexandre; BRUSSINO, Ottavia; SANTIAGO, Paulo; BORGONOVI, Francesca; GUTHRIE, Caitlyn. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. **OECD Education Working Papers**, No. 260, OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en. Acesso em: 03 jun. 2024.

CHAUÍ, M. **Universidade e democracia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade Nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set., 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991.

CRES. **Declaração da conferência regional de educação superior da América Latina e do Caribe 2008**. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

CUNHA, L. A.; GÓES, G. S. de; RIBEIRO, M. A. da C. A crise no ensino jurídico e a necessidade de mudança na postura pedagógica. **Revista Direito e Práxis**, v. 3, n. 5, 2011.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company, 1938. Disponível em:

https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1610444. Acesso em: 22 nov. 2023.

FALCÃO, J. Reforma do ensino jurídico. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, v. 47, n. 186, p. 41-50, 2010.

FALCÃO, J.; LACERDA, A.; RANGEL, T. A reprodução das elites jurídicas brasileiras. **Dados**, v. 55, n. 2, p. 431-464, 2012.

FELIX, Loussia P. Musse. O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito: Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana. **Notícia do Direito Brasileiro**, Brasília: UnB/Faculdade de Direito, 2006.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636–647, dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/#. Acesso em: 31 mai. 2024.

FERREIRA, A. C. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 11-22, jan./abr. 2017.

FERREIRA, N. T. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, p. e227734, 2020.

FIORINI, M. L.; MANZINI, E. J. A formação de professores para a inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 67-82, 2014.

FONSECA, Lívia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro**: um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1994.

GALINDO, G. R. B. Entre manutenção e mudança: Uma análise dos primeiros anos da Convenção das Nações Unidas sobre Pessoas com Deficiência. In: Jane Felipe Beltrão; Jose Claudio Monteiro de Brito Filho; Itziar Gómez; Emilio Pajares; Felipe Paredes; Yanira Zúñiga. (Org.). **Direitos Humanos dos Grupos Vulneráveis. Manual**. 1ed. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2014, v. 1, p. 89-106.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Acessibilidade e permanência na educação superior:** percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional [online], v. 22, n. especial, p. 33-40, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035. Acesso em: 6 jun. 2024. ISSN 2175-3539.

GHIRARDI, J. G. de M. Metodologia jurídica: problema e projeto. **Revista Direito GV**, 10(1), 207-226, 2014.

GUIMARÃES, Lytton Leite. **Grupos Vulneráveis e Desenvolvimento Humano**. In: Trindade, Antonio Augusto Cançado. (Org.). **A Incorporação das Normas Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos ao Direito Brasileiro**. 1a. ed. San José: Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 1996, v. 1, p. 371-384.

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco (Org.). **Metodologia Científica na Pesquisa Jurídica**. s.l.: Atlas, 2017.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstrato**. Madrid: Catarata, 2005.

HILL COLLINS, Patricia. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2000.

HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019**. Disponível em: PNAD Contínua 2019. Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2020**. Disponível em: Síntese de Indicadores Sociais 2020. Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO JOAQUÍN HERRERA FLORES – AMÉRICA LATINA. **Biografia de Joaquín Herrera Flores**. / IJHF - INSTITUTO JOAQUÍN HERRERA FLORES – AMÉRICA LATINA Disponível em: http://www.joaquinherreraflores.org.br/biografia/ Acesso em 24 jan. de 2024.

KLAFKE, Guilherme; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias Ativas em Direito**. São Paulo: Atlas, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KROHLING, Aloisio; MIYAMOTO, Yumi Maria Helena. A contribuição da teoria crítica do direito internacional dos direitos humanos aos direitos das pessoas com deficiência. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**. vol. 3 n. 2, julho-dezembro 2011. p. 191-205. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/1096 Acesso em 03 mar. 2024.

LAMY, Marcelo. **Metodologia da Pesquisa Jurídica: técnicas de investigação, argumentação e redação**. Elsevier Editora Ltda., 2011.

LARA-LARA, F.; SANTOS-VILLALBA, M. J.; BERRAL-ORTIZ, B.; MARTÍNEZ-DOMINGO, J. A. Inclusive Active Methodologies in Spanish Higher Education during the Pandemic, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367554767_Inclusive_Active_Methodologies_in_Spanish_Higher_Education_during_the_Pandemic , Acesso em: 22 nov. 2023.

LAZARETTI, Isadora K.; OLSSON, Giovanni. A transformação da educação jurídica no século XXI: A formação das competências profissionais dos operadores do Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Belém, v. 5, n. 2, p. 72-94, jul./dez. 2019. ISSN 2525-9636.

LIMA, A. L. **Ensino do Direito no BRASIL: da Constituição da Colonialidade a uma educação jurídica emancipatória**. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LOPES, Alessandro. Notas sobre a formação universitária de indígenas no Rio Grande do Sul. In SOUZA LIMA, A. C. de (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil** [recurso eletrônico]: balanços e perspectivas / organização Antonio Carlos de Souza Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016. 216 p.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU. In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da Costa; RIBEIRO; Lauro Luiz Gomes (org.) **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 192-235.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229–0245, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15756. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15756. Acesso em: 6 mar. 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. R. Educ. Públ., Cuiabá , v. 26, n. 62, p. 295-310, maio 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-

20972017000200295&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jan. 2025. https://doi.org/10.5965/01045962v26n622017310.

LYRA FILHO, R. **O direito que é direito**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito achado na rua**. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.

MACÊDO, C. R.; VASCONCELOS, J. S. Compreendendo a educação inclusiva no ensino superior: revisando publicações no período de 2015 a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1077–1096, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68637. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68637. Acesso em: 6 mar. 2024.

MAIA, Mário Sérgio Falcão. **O *habitus* humanista na faculdade de Direito do Recife**: um estudo interpretativo a partir do existencialismo filosófico e da antropovisão em Nelson Saldanha. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas / FDR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MALLMANN, E. M. et al. Formação de professores para a inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 83-98, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2016.

MATOS, E. M.; MENDES, E. G. Formação de professores para a inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 123-138, 2015.

MEIRA, C. E. B.; PEREIRA, A. Acessibilidade no ensino superior: ensinando competências atitudinais. **Revista Práxis**, 14(28), 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva reúne 24 iniciativas executadas pelo Governo Federal**. Disponível em: Plano Nacional de Tecnologia Assistiva reúne 24 iniciativas executadas ... Acesso em: 29 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Incluir.** 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal: EDUFRN, 2000a.

MOROSINI, Marilia Costa; SOMERS, Patricia; DE NEZ, Egeslaine. Educação Superior Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida: a agenda 2030 e os organismos internacionais. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 11, n. 27, p. 151-168, 2021. Disponível em: https://hdl.handle.net/10923/24918. ISSN 2236-4099.

PACTO GLOBAL BRASIL. Movimento Educa 2030. Disponível em: https://www.pactoglobal.org.br/movimentos/movimento-educa-2030/. Acesso em: 27 jan. 2025.

MUSFERNANES, V.; FRIAS, G. Notas Críticas sobre o Ensino Jurídico no Brasil Atual: Um Ensaio sobre o Histórico da Formação Jurídica Brasileira. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, v. 6, n. 2, p. 83-95, jul/dez 2018. ISSN 2358-7008.

NOGUEIRA, Jailson Alves. Educação jurídica: da aderência ao sistema de avaliação à formação por competências - uma experiência de suas possibilidades de inovação na Faculdade de Direito da UnB. 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/47186

OLIVEIRA, A. C. A.; MENENDEZ, L. L.; DO AMARAL, V. E. S. As Ações Afirmativas Para Povos Indígenas No Ensino Superior: A Construção De Uma Invisibilidade Cultural. **International Journal of Development Research**, Vol. 10, Issue, 10, pp. 41479-41487, https://doi.org/10.37118/ijdr.20288.10.2020, Outubro, 2020. Disponível em: https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/20288_0.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural**: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA. 2019. 509 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; MEDEIROS, Alcivan Santos de. Transversalidade curricular e atuação docente: em busca de uma educação jurídica democrática. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, pp. 690-711, jul./dez. 2023.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução adotada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication. Acesso em: 8 jun. 2024.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html. Acesso em: 10 set. 2023.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Nova Iorque**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em:

https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/general-assembly/69th-session-2014.html. Acesso em: 10 set. 2023.

OMPI. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. **Declaração de Marraquesh**. Marraquesh: OMPI, 2013. Disponível em: https://www.wipo.int/treaties/pt/ip/marrakesh/pdf/trtdocs_wo_pn_28.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE (2023), **Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity**, OECD Publishing, Paris. Disponível em: https://doi.org/10.1787/e9072e21-en Acesso em: 03 jun 2024.

PAIVA, Kely César Martins de; LAGE, Fernando Procópio; SANTOS, Sthefania Navarro dos; SILVA, Carla Ribeiro Volpini. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 355-373, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 27-41, dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICHARILLO, A. D. M.; COSTA, A. B. da; ELIAS, N. C. Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1247–1263, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-70009. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70009. Acesso em: 6 mar. 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional.** 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** / Flávia Piovesan. – 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos.** 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 245-258.

PIOVESAN, Flávia; SILVA, Beatriz Pereira; CAMPOLI, Heloisa Borges Pedrosa. A Proteção Dos Direitos Das Pessoas Com Deficiência No Brasil. In: PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado: Incluindo Noções de Direitos Humanos e Direito Comunitário.** – 10. ed. rev., atual. e ampl. – Salvador: JusPODIVM, 2018.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

RODRIGUES, L. B.; AMARAL, S. F.; ANDRADE, A. I. A. de. O ensino jurídico e a formação por competências: a necessidade de mudanças metodológicas. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, v. 3, n. 1, 2017.

RODRIGUEZ, D. **Legal Education and the Two Kinds of Innovation**, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339195892_Legal_Education_and_Its_Innovations. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROSSETTO, C. B. de S.; GONÇALVES, F. de O. **Equidade na educação superior no Brasil**: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Dados*, v. 58, n. 3, p. 791–824, jul. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/KRjfSnXV87vpjDcGd8dtPDy/?lang=pt. Acesso em: 28 jan. 2025.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo IRaMuTeQ.** Planaltina: IRaMuTeQ, 2017. Disponível em: http://IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-IRaMuTeQ-par-maria-elisabeth-salviati. Acesso em: 8 jan. 2025.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. **História & Documento: metodologia de pesquisa.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e Permanência na Educação Superior**: Estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS. 2016. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande-MS.

SANTOS, A. C. S.; SILVA, A. C. A. Inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justiça entre saberes**: epistemologias sulistas contra epistemicídio. 1. ed. Madrid: Morata, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

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. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Maria Teresa Eglér Mantoan dos. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem** (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733–768, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, A. P. et al. Inclusão escolar: concepções de professores do ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 139-152, 2012.

SILVA, T. D. **Ação Afirmativa E População Negra Na Educação Superior**: Acesso e Perfil Discente. IPEA, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.,** Marília, v. 18, n. 04, p. 695-708, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2024.

SOUTO, Maricélia Tomáz et al. **Educação Inclusiva no Brasil: Contexto Histórico e Contemporaneidade.** Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

SOUZA LIMA, A. C. DE. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, v. 24, n. 50, p. 377–448, jan. 2018.

SOUZA LIMA, A.C. DE (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil** [recurso eletrônico]: balanços e perspectivas / organização Antonio Carlos de Souza Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016. 216 p.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e consenso:** constituição, hermenêutica e teorias discursivas. São Paulo: Saraiva, 2018.

TOLEDO, P. R. R.; MARTINS, L. R. A. A formação de professores para a inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 67-82, 2009.

TORRES, R. L. **Curso de Direito Financeiro e Tributário.** 19. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2013.

UFERSA. **Direito da UFERSA em primeiro lugar no ranking da OAB.** Disponível em: https://assecom.ufersa.edu.br/2016/07/18/direito-da-ufersa-em-primeiro-lugar-no-ranking-da-oab/. Acesso em: 17 jun. 2024.

UFERSA. **Portaria PROGRAD nº 6, de 7 de outubro de 2022.** Dispõe sobre o delineamento das alterações na estrutura curricular do curso de Direito. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/inicio/pro-reitorias/prograd/portarias-normativas-prograd/. Acesso em: 8 jan. 2025.

UFERSA. **Portaria PROGRAD nº 7, de 24 de novembro de 2022.** Dispõe sobre a retificação da Portaria PROGRAD nº 6, de 7 de outubro de 2022. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/inicio/pro-reitorias/prograd/portarias-normativas-prograd/. Acesso em: 8 jan. 2025.

UFERSA. **Portaria PROGRAD nº 8, de 25 de novembro de 2022.** Dispõe sobre a alteração da Portaria PROGRAD nº 6, de 7 de outubro de 2022. Disponível em: https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/12/PORTARIA-NORMATIVA-No-8_2022_alteracao_NR.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

UFERSA. **Projeto pedagógico do curso de Direito.** Mossoró: UFERSA, 2021. Disponível em: https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/01/PPC-Direito-1.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

UNESCO. **Aprender a Ser: a educação do futuro.** Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120696. Acesso em: 8 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4:** assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação, Incheon, Coreia, 19-22 de maio de 2015. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656. Acesso em: 8 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097115. Acesso em: 10 set. 2023.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 21 fev. 2024.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola:** ODS 4, educação de qualidade**.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375079. Acesso em: 21 fev. 2024.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590. Acesso em: 8 jun. 2024.

UNESCO. **Futuros da educação: aprender a se transformar.** Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso em: 8 jun. 2024.

UNESCO. **Inclusive education.** Disponível em: https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Paris, 2019.

UNESCO. **Políticas para promover o acesso equitativo à educação superior latino-americana.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380345_por. Acesso em: 22 fev. 2024.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 22 fev. 2024.

APÊNDICE I

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS

Instrumento de coleta de pesquisa empírica docentes

O presente instrumento de coleta visa respaldar a etapa empírica de pesquisa em mestrado acadêmico em Direito, que aborda o tema da Acessibilidade epistêmico metodológica como indicador de qualidade no ensino superior no contexto da Educação Jurídica. Para tanto pedimos a colaboração como para validação do instrumento, com no sugestões de ajustes, comentários, eventuais incompreensões e dificuldades, bem como resposta dos questionamentos enquanto docente.

1-Como sua compreensão sobre formação do conhecimento influencia sua abordagem na docência ?
2-Qual sua opinião sobre como os alunos constroem conhecimento?
3- Como você incorpora diferentes perspectivas em sua abordagem de docência para lidar com a diversidade de saberes dos alunos?
4- Como você avalia a relação entre o conhecimento jurídico e o senso comum?
5- Na sua opinião, como os saberes da tradição podem contribuir para a formação de um jurista?
6- Cite exemplos de sua experiência em métodos utilizados para promover a construção do conhecimento dos alunos.
7- Como você adapta suas estratégias de docência para atender às necessidades de estudantes com diferentes contextos de aprendizagem?
8- Como você integra tecnologias e recursos assistivos em sua atividade de docência?
9- Quais estratégias adota para valorizar o conhecimento prévio dos estudantes?
10- Como você considera a acessibilidade ao planejar suas atividades de docência ?
11- Quais estratégias você utiliza para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às competências que se pretende desenvolver ?
12- Como você aborda a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos?
13- Quais são as estratégias para trabalhar a inclusão e a acessibilidade em sala de aula, pesquisa e extensão?
14- Como você compreende os conceitos de acessibilidade e equidade dentro do contexto educacional e acadêmico?
15- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar promover a acessibilidade e equidade educacional em sua prática docente?
16- Como a instituição de ensino pode contribuir para o aprimoramento da acessibilidade e equidade educacional sob o prisma epistêmico-metodológico?

Instrumento de Coleta de Dados - Grupo Focal para Discentes

Critérios de Inclusão:
Discentes matriculados no curso de direito UFERSA nos últimos 5 anos.
Representantes de diferentes perfis (por exemplo, gênero, idade, negros, indígenas, deficiência, experiência acadêmica).
Critérios de Exclusão:
Docentes ou outros profissionais não discentes.
Discentes que não concordem em participar do grupo focal.
2 Gostaria de explorar alguns pontos adicionais que são essenciais para nossa discussão:

1Como vocês entendem o processo de construção do conhecimento? Vocês percebem que diferentes perspectivas de formação do conhecimento científico (epistemológicas) impactam diretamente sua jornada de aprendizagem?

2Em relação ao ambiente acadêmico, como vocês lidam com informações contraditórias ou diferentes pontos de vista apresentados nas aulas e na literatura acadêmica?

3Como vocês organizam seu tempo de estudo e preparação para as aulas? Vocês buscam recursos adicionais para aprofundar seu conhecimento além do que é oferecido em sala de aula?

Ainda sobre aspectos relacionados ao ambiente acadêmico e à experiência de aprendizado:

4Como vocês percebem a adequação dos materiais didáticos, como livros, slides e recursos online, em termos de acessibilidade metodológica? Vocês encontram desafios específicos em relação a isso? Que sugestões vocês têm para melhorar a acessibilidade desses materiais?

5Além disso, gostaria de saber quais estratégias metodológicas vocês consideram mais eficazes para promover a participação ativa e a compreensão dos estudantes nas aulas. Quais métodos de ensino vocês acham mais acessíveis e estimulantes para o aprendizado, como aulas expositivas, estudos de caso, debates ou práticas simuladas?

6 Como percebem a acessibilidade em suas experiências de aprendizagem? Quais recursos ou práticas vocês consideram mais úteis para apoiar sua aprendizagem? Que metodologias de ensino vocês acham mais eficazes para promover a inclusão e a acessibilidade? Pedir aos alunos que compartilhem exemplos concretos de como a acessibilidade impactou sua aprendizagem.

7 É importante discutirmos como vocês percebem as dificuldades, barreiras e interditos que podem surgir devido ao caráter de vulnerabilidade do nosso corpo discente, incluindo cotistas e minorias, em relação às formas tradicionais de docência. Como essas barreiras linguísticas, de poder, étnicas, entre outras, afetam sua experiência acadêmica e o acesso ao conhecimento transmitido de maneira convencional?

8 Outro ponto relevante para nossa discussão é entender como vocês enxergam as formas de governança e gestão acadêmica dentro das instituições de ensino superior. Como essas estruturas influenciam a equidade no acesso a recursos, oportunidades e tomadas de decisão? Vocês identificam práticas ou políticas que poderiam ser ajustadas para melhorar a inclusão e a participação de todos os estudantes?

9 Que sugestões vocês têm para melhorar a acessibilidade na construção do conhecimento e nas metodologias no ensino e na aprendizagem? Estas reflexões são fundamentais para construirmos um ambiente acadêmico mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais de todos os estudantes. Agradeço a participação de cada um de vocês nesta conversa enriquecedora.

Instrumento de Coleta de Dado- Gestores

Questões:
Formação do Conhecimento e Gestão Acadêmica:
Como sua compreensão sobre a formação do conhecimento influencia sua abordagem na gestão acadêmica?
Construção do Conhecimento pelos Alunos:
Qual sua opinião enquanto gestor sobre como os alunos constroem conhecimento ?
Incorporação de Diferentes Perspectivas:
Como a gestão acadêmica incorpora diferentes perspectivas epistemológicas para lidar com a diversidade de saberes dos alunos?
Conhecimento científico e Senso Comum:
Como você enquanto gestor avalia a relação entre o conhecimento científico e o senso comum na formação acadêmica?
Saberes da Tradição na Formação Profissional:
Na sua opinião enquanto gestor , como os saberes da tradição podem contribuir para a formação profissional ?
Métodos de Promoção da Construção do Conhecimento:
Quais métodos a gestão acadêmica utiliza para promover a construção do conhecimento dos alunos?
Adaptação das Estratégias de Ensino:
Como a gestão acadêmica adapta suas estratégias para atender às necessidades de estudantes com diferentes contextos de aprendizagem?
Integração de Tecnologias e Recursos Assistivos:
Como a gestão acadêmica integra tecnologias e recursos assistivos nos cursos ?
Valorização do Conhecimento Prévio dos Estudantes:
Quais estratégias a gestão acadêmica adota para valorizar o conhecimento prévio dos estudantes?
Planejamento de Atividades com Acessibilidade:
Como a gestão acadêmica considera a acessibilidade ao planejar as atividades do curso superior ?
Garantia de Acesso Equitativo às Competências:
Quais estratégias a gestão acadêmica utiliza para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às competências que se pretende desenvolver?
Diversidade de Habilidades e Necessidades dos Alunos:
Como a gestão acadêmica aborda a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos?
Inclusão e Acessibilidade em Sala de Aula, Pesquisa e Extensão:

Quais são as estratégias para trabalhar a inclusão e a acessibilidade em sala de aula, pesquisa e extensão?
Compreensão de Acessibilidade e Equidade:
Como a gestão acadêmica compreende os conceitos de acessibilidade e equidade dentro do contexto educacional e acadêmico?
Desafios na Promoção da Acessibilidade e Equidade Educacional:
Quais são os principais desafios que a gestão acadêmica enfrenta ao tentar promover a acessibilidade e equidade educacional?
Contribuição da Instituição para Acessibilidade e Equidade:
Como a instituição de ensino pode contribuir para o aprimoramento da acessibilidade e equidade educacional sob o prisma das metodologias utilizadas?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa "UMA PERSPECTIVA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA SUPERIOR A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA" realizada pela discente Marília de Lima Pinheiro Gadêlha Melo e coordenada pelo (a) Prof. Ramon Oliveira. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, participará de pesquisa como entrevistada cuja responsabilidade de aplicação é de Marília de Lima Pinheiro Gadêlha Melo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido UFERSA. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa de análise qualitativa e estatístico e analisadas a partir de técnicas de análise de conteúdo e estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "compreender a acessibilidade epistêmico-metodológica como indicador para a qualidade no ensino superior jurídico com a promoção da equidade educacional ." O benefício desta pesquisa é a possibilidade de contribuir com a promoção de uma educação jurídica no curso de direito mais equitativa.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são dissabores, dúvidas, dentre outros, que poderão ser vivenciados pelos sujeitos ao refletirem sobre sua realidade social e aspectos relacionados ao tema, podendo identificar aspectos desagradáveis que estejam enfrentando, desconsiderando-se como sujeito de potencialidades. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora responsável acima nominada aplicará o instrumento de coleta e somente esta e seu orientador acima nominado poderão manusear e guardar os instrumentos; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados digitalmente, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da mestranda Marília de Lima Pinheiro Gadêlha Melo, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração. Consentimento Livre Concordo em participar desta pesquisa "UMA PERSPECTIVA SOBRE ACESSIBILIDADE EPISTÊMICO-METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA SUPERIOR A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA". Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de

desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação. Mossoró(RN), 08 de junho de 2024. Aluno (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de mestrado em Direito PPGD UFERSA Campus Sede Mossoró Rua Francisco Mota,572 Presidente Costa e Silva, CEP 59.625-900 Mossoró RN. Tel.(84) 994250094 Prof Dr Ramon Oliveira (Orientador da Pesquisa – Pesquisador Responsável) - Curso de Curso de mestrado em Direito PPGD UFERSA Campus Sede Mossoró Rua Francisco Mota,572 Presidente Costa e Silva, CEP 59.625-900 Mossoró RN. Tel.(84) 98708-6811.