

## **INTRODUÇÃO**

O currículo ocupa um espaço de grande importância dentro do quadro do ensino jurídico brasileiro, pois é ele que dita os conteúdos e caminhos que deverão ser seguidos dentro da sala de aula. Mais que um instrumento para realização do processo de ensino e aprendizagem, precisa ser encarado como resultado das divergências do próprio espaço social, uma vez que representam as relações de poder em determinado contexto espacial e temporal.

Dentro do contexto do ensino jurídico brasileiro, o currículo precisa ser encarado como um projeto político de transformação dos profissionais que atuarão na esfera jurídica e dos futuros docentes, pois este é um caminho necessário para a construção de espaços públicos em que alunos, professores e sociedade possam discutir e buscar um mundo mais digno. Por isto, o currículo deve caminhar em direção da efetivação de uma educação voltada a realização dos direitos humanos, com a valorização da práxis participativa e do diálogo.

Tendo isto em mente, este artigo tem como objetivo central analisar o conceito e papel dos currículos dentro do ensino jurídico brasileiro, partindo da premissa de que precisa ser encarado tal como é, o que significa dizer que se trata de um instrumento de reprodução do próprio sistema em que se insere e para o qual se destina. Para realizar esta missão, foi preciso analisar, ao longo da história, como surgiram os cursos jurídicos e de que maneira os currículos foram sendo formatados ao longo do tempo. Por fim, pretende-se construir o conceito de currículo voltado à educação em direitos humanos permitindo a preparação humanística dos profissionais que atuarão no cenário jurídico-social.

## **1 TRABALHANDO OS CONCEITOS DE CURRÍCULO**

Sabe-se que a expressão Currículo tem sua origem etimológica ligada ao latim, em que o termo é cunhado como *currere*, expressando o significado de correr, de cumprir um percurso, um caminho.

Assim, partindo-se da origem do termo à realidade educacional, pode-se conceber a ideia de currículo como a proposta simbólica que irá definir o percurso acadêmico do estudante, diante das margens por ele estabelecidas.

Dessa forma, percebe-se que o currículo, como temática e como ação prática, reveste-se de relevância indiscutível na seara educacional, não se limitando meramente a um

aglomerado de conteúdos dentro de um curso, mas representando um elemento cultural em que se encontram inseridas verdadeiras relações de poder.

Como muito bem ensina Apple (1982), currículo é poder, ideologia e cultura. Currículo é, antes de tudo, um substrato ideológico e político. E, ratificando tal raciocínio, Moreira e Silva (1999) asseveram que o currículo não é visto apenas como elemento implicado na produção de relações assimétricas de poder no ambiente interno da instituição educacional e da sociedade, mas como uma área contestada, “uma arena política”.

Não é forçoso ressaltar que em um complexo social segmentado em classes o currículo passa a ser uma exteriorização das divergências oriundas do espaço cultural, já que a cultura é indissociável das classes sociais. Moreira e Silva (1999, p.26), ao abordarem esse liame entre currículo e cultura, diante do que é postulado pela tradição crítica, afirmam que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”.

Nas precisas palavras de Moreira e Silva (1999, p. 7):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao trazer à cena a ideia de “relações de poder”, fica estabelecida de forma nítida a posição estratégica que os currículos assumem na presente pesquisa, já que, ao se defender a formação dos profissionais do Direito sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais dos Direitos Humanos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, engessando os conhecimentos dentro de uma incubadora que reproduz, de forma incessante, algo que parece já estar culturalmente naturalizado, que é uma educação voltada a atender os anseios das classes dominantes, deixando-se em segundo plano a formação cidadã que tanto se julga necessária e urgente.

Assim, não é demais asseverar que desde o impulso inicial da teorização crítica em educação, a expressão ideologia tem se tornado uma das terminologias basilares a guiar a análise da escolarização e do currículo. Em sua obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser já acentuava uma preocupação inicial no tocante à questão da ideologia em educação, ao demonstrar que a educação representava um dos dispositivos principais por

meio do qual a classe dominante reproduziria suas ideias sobre o mundo, garantindo, dessa forma, a manutenção da configuração social vigente. (MOREIRA E SILVA, 1999).

Michael Apple (1997), ao se posicionar sobre o currículo, assume também a perspectiva de que nele não há espaço para a neutralidade. Faz menção às segregações, permitindo que as visões se elucidem no sentido de se pensar um currículo emancipatório, em que se tenha a propagação da autonomia em seus diversos aspectos.

Dentre os subsídios centrais trazidos por Apple, tem-se a supressão de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora e a constante ligação ao binômio “como fazer e porque fazer”, por meio de uma visão crítica do currículo. De acordo com Apple (2005, p.45), o currículo se liga ao poder e à ideologia, já que:

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Assim, a educação se liga de forma intrínseca à cultura e à política, o que faz com que o currículo seja parte de uma tradição seletiva, isto é, escolhas de determinados grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. Não há um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim todo um arcabouço que expressa as tensões culturais, políticas e econômicas que entrelaçam e desentrelaçam um povo. (APPLE, 1997).

Importante mencionar que, em sua obra *Ideologia e currículo*, Apple (1982) destaca veementemente que as escolas não controlam apenas pessoas, mas também significados. Em outras palavras, pode-se dizer que a escola não é uma instituição que se limita a estabelecer as suas regras internas, indo muito além disso ao apresentar influência decisiva no que se transmite em seus espaços e, conseqüentemente, no que vai ser propagado extramuros, com base nas informações ali disseminadas.

Nesse diapasão, o autor apregoa que:

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributo das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p.98)

Dentro dessa reflexão, importante ainda trazer à cena o pensamento de Henry Giroux (1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma Pedagogia crítica, em que se repense às formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (GIROUX, 1988).

Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p.45)

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nessa pesquisa, em que se defende a necessidade de preparar estudantes do Direito voltados à cidadania e não de simplesmente se lançar no mercado meros “operadores do Direito”, eis que, guiados muitas vezes por um viés preponderantemente tecnicista e

reducionista, esses profissionais se limitarão a “operar” o Direito, quando, na verdade, mais do que “operar” o Direito, é preciso “pensar” o Direito.

Dentro dessa corrente de ideias, Giroux vai declinar também que um desafio crucial na formação de um cidadão com senso crítico reside na própria formação recebida pelo professor, já que na visão do mesmo (1997) trabalhar o professor enfatizando apenas o conhecimento técnico é um verdadeiro desserviço à natureza do ensino e aos estudantes, pois, no lugar de desenvolverem espírito reflexivo, os futuros docentes ficam presos a metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ou seja, os programas de treinamento de professores não se atrelam à necessidade de educar os alunos para que eles pensem as raízes dos problemas escolares, limitando-se a tentar entregar respostas prontas e acabadas.

Tais argumentos podem ser justapostos ao que é preceituado por Tardif (2012, p.32), em sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional, quando ele levanta uma série de questionamentos, a saber:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todos os saberes dos professores?

Uma possível resposta para tais problema residiria, segundo Giroux, no que ele chama de formação de professores intelectuais, os quais teriam como característica básica ser detentores de um alicerce que os fizesse conscientes de que seu papel não se circunscreve apenas a atividades tecnicistas, mas que são, antes de tudo, agentes críticos capazes de intervir na realidade na qual se produz o que é propagado em suas práticas diuturnas.

Nessa perspectiva, tem-se que para Giroux (1997, p.161):

Os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Assim, dentro da visão até então esboçada, o citado autor entende que esses professores intelectuais devem ter estratégias pedagógicas que estabeleçam com os alunos relações de dialogicidade, estreitando o diálogo crítico e trazendo à discussão problematizações em torno do conhecimento, saindo assim da rotina reprodutora para uma ação mais transformadora.

Em seus exatos termos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163).

Nessa perspectiva, deve-se combater o que Paulo Freire concebe como educação bancária, ou seja, o modelo educacional que se desenvolve de forma verticalizada, em que o “dono” do conhecimento se encontra em posição de superioridade a quem não o detém que, por tal razão, fica em patamar de inferioridade, em relação de submissão e passividade, em uma verdadeira distorção do papel educacional para uma atividade de alienação.

Como esclarece Freire (1979, p.38):

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.

E prossegue tal raciocínio, declinando que: “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (FREIRE, 1979, p. 38).

Por outro lado, deve-se prezar pela ação de um educador humanista, ação esta na qual, segundo Freire (1987, p.35), o educador identifica-se “desde logo com os educandos e deve se orientar no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar influenciada da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador”.

Assim, ao realizar uma análise de tudo que fora visualizado acerca de currículo, bem como suas implicações em torno de cultura, poder e ideologia, pode-se fazer a ampla correlação de tais ideais com a formação propugnada pelo ensino jurídico, já que, diante do que se sustentou nas seções anteriores, percebe-se haver ainda o predomínio cultural de uma reprodução sistemática de conteúdos voltados às ideologias das majorias. Isso já se encontra imbricado desde os primórdios do ensino jurídico no país, pois, como mostra Rodrigues (1995, p.09):

A criação dos cursos jurídicos no Brasil foi uma opção política e tinha funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do Estado Nacional.

Assim, diante do que a História Nova<sup>1</sup> chama de “fenômenos de longa duração” que se inserem em uma base cultural (BURKE, 1997), trabalhar a ideia que perpassa a presente pesquisa não deixa de constituir um desafio, já que ao mostrar a necessidade de romper um paradigma curricular que se entende reduzir a função do homem a um simples transmissor de conceitos, que devam se contentar apenas com a “empregabilidade”, sem que saibam ao certo o que é uma prática jurídica humanística, democrática e cidadã é, de fato, acender uma centelha reflexiva.

Nessa conjuntura, é essencial alavancar a discussão em torno da abrangência do currículo não só no que se relaciona ao aspecto cognitivo, como também acercados aspectos da pessoa humana. O currículo não pode ser adstrito apenas a requisitos formais, merecendo enfoque as atitudes e as intenções daqueles que os concebem.

Gandin (2011) assevera que no campo do currículo o discurso educacional caminhava focado em responder a pergunta “como?”, isto é, qual o meio mais adequado para se transmitir conhecimento ou de adequar comportamentos de acordo com os interesses sociais? É justamente nesse mote que Apple vai sugerir que educação e currículo busquem trazer outras indagações, tais como: “o quê?” e “para quem?”, já que estas indagações não enxergam o conhecimento e as práticas educacionais como dadas, mas sim como uma realidade a ser observada à luz de uma visão crítica, desvinculando-se, assim, da concepção predominante naquele momento histórico acerca de currículo.

Diante da proposta lançada no presente estudo, tem-se que é premente que se saia da visão quase que absolutamente tecnicista, que ainda faz parte de um quantitativo significativo dos cursos jurídicos para se caminhar em direção a uma visão mais humanística, com valorização da práxis participativa e do diálogo. Portanto, como consequência dessa vertente, está a influência que o currículo assume também na política de formação de professores, o que mostra a relevância do que já fora trabalhado anteriormente, quando se demonstrou ser imperioso, nesse cenário, a presença de “professores intelectuais”.

Em conformidade com o exposto por Moreira e Silva (2005, p.140):

---

<sup>1</sup> Nascida na França, na década de 1930, a História Nova ou Nova História recebeu a denominação originária de *Nouvelle Histoire*. Insurgindo-se contra os velhos enfoques da historiografia tradicional, primeiro “uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em ‘a Revista Síntese’, durante os anos de 1920, mais francamente na ‘Revista Les Annales’ durante os anos 1930”. (MARTIN, 2000, p.119), passando-se, por fim, da “história dos grandes homens e das grandes sínteses [...] à História dos povos e das mentalidades”.

[...] estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a ideia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano.

Mesmo sem se buscar avançar acerca da formação docente, por não ser é este o elemento crucial do presente estudo, não se poderia deixar de fazer uma célere referência a tal tema. Primeiro, porque o mesmo se mostra recorrente nas obras cotejadas. Além disso, por entender que a formação docente repercute de maneira relevante no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na preparação dos estudantes.

Observa-se, assim, com base na literatura específica, que historicamente o professor universitário desenvolvia suas atividades de docência como uma profissão paralela a que era exercida no mercado de trabalho, com base na máxima “quem sabe fazer sabe ensinar”, lógica subjacente ao recrutamento dos docentes no Brasil. Esta ideia estava enraizada na Universidade profissionalizada, onde as corporações dominavam o currículo destas instituições. Esta tradição mercadológica resultou no afastamento da pedagogia da educação superior, deixando a formação docente de lado em algumas áreas (DA CUNHA, 2009).

Masetto (2012) explica que a estrutura organizacional do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio dos saberes técnicos como únicos requisitos para a docência do ensino superior, baseado no modelo napoleônico, que objetivava a profissionalização da sociedade. Desta forma, os programas dos cursos superiores permaneceram fechados em si mesmos por décadas, e as disciplinas dos cursos tinham ligação direta com o exercício de uma determinada profissão.

Neste sentido e reforçando as ideias declinadas ao longo desta pesquisa, tem-se que com os cursos de Direito essa prática não é diferente. Tais cursos, no Brasil, sempre estiveram fechados em si mesmos, afastados da realidade social, e isto influenciou, diretamente, o perfil do corpo docente e a forma do ensino jurídico (DE MORAIS; SANTOS 2007). Ainda hoje, muitos cursos jurídicos permanecem atrelados a uma visão fechada de mundo, indiferentes ao ambiente e às mudanças sociais pungentes. Não é à toa que o ensino jurídico não tem se mostrado apto a preparação dos discentes para atuarem em prol da mudança de realidade (ADEODATO; OLIVEIRA, 1996).

Assim, vê-se que é preciso romper várias barreiras existentes para ressignificar a formação do profissional do Direito, já que vivemos em um cenário no qual os cursos jurídicos

apresentam um perfil distanciado da realidade, afastando o estudante dos anseios sociais, em que os currículos implementados levam, muitas vezes, os mesmos a serem meros reprodutores de leis e doutrinas e não pessoas capazes de questionar o contexto no qual se insere.

De acordo com o que é acertadamente pontuado por Oliveira e Adeodato (1996, p.12):

os cursos jurídicos mantem seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional.

O ensino jurídico precisa acompanhar as demandas da sociedade sempre mutáveis, para que seja instrumento de libertação e não de aprisionamento. Por meio do ensino de Direito, os estudantes precisam aprender as leis, códigos, a doutrina e a jurisprudência, que são elementos indispensáveis à formação de qualquer jurista, mas não somente, pois eles também devem aprender a compreender a sociedade em seus vários contrastes e complexidade, que embora seja plural deve permanecer “unida pelo sentimento de solidariedade e de Justiça” (GONÇALVES; SANTOS, 2013).

O ensino do Direito não pode caminhar em descompasso com os valores do Estado Democrático, que prima, acima de tudo, pela transformação social (GONÇALVES; SANTOS, 2013), pela redução das desigualdades regionais e nacionais, pela diminuição da pobreza e da marginalização (Constituição Federal, art. 3º). Ele precisa superar a tradicional concepção positivista para dar espaço a um processo de aprendizagem multilateral, em que todos os envolvidos possuam consciência do papel que exercem no mundo e na construção coletiva do conhecimento, pois a partir de um “processo dialético de aprendizado, que é construído, e não dado, e voltado para a solução dos problemas que a vida apresenta, o ensino jurídico poderá colaborar com a emancipação da sociedade” (GONÇALVES; SANTOS, 2013).

Assim, para que se possa pensar em uma formação cidadã, é imprescindível avançar de forma que se busque romper as inúmeras barreiras existentes nos modos de se propagar o conhecimento, sejam essas barreiras ideológicas, políticas, dentre tantas outras que se entrelaçam, quase que imperceptivelmente, e exercem influência no processo educacional.

## **2 UMA BREVE ANÁLISE DOS PRIMEIROS CURSOS JURÍDICOS IMPLANTADOS NO BRASIL**

Sabe-se que os cursos jurídicos inauguraram o cenário do ensino superior brasileiro, apresentando toda uma tradição ancorada no valor simbólico da representação que se faz em torno do que significa, no imaginário social, ser bacharel em Direito.

Como muito bem enfatizava Venâncio Filho (1982, p.271), “a presença do bacharel em Direito é uma constante na vida brasileira. No início da colonização, as primeiras expedições portuguesas já encontraram em São Vicente o bacharel de Cananéia”.<sup>2</sup>

Araújo (2003, p.207), por seu turno, em dizeres que confirmam bem a assertiva de Venâncio Filho, de fato, assevera que em 1531 “a esquadra de Martim Afonso de Souza, despachada com a missão de ocupação formal da nova colônia, encontrou o Bacharel vivendo pacificamente entre os índios”.

Desse modo, seguindo as precisas palavras de Venâncio Filho (1982, p.271), pode-se dizer, metaforicamente, que “[...] atrás das pegadas das botas dos colonizadores estavam as sandálias dos padres e a beca do bacharel”.

Dentro dessa vertente, tem-se que não é fato isolado no nosso contexto histórico a necessidade existente no período colonial brasileiro de pessoas com um grau de instrução mais elevado, pois a máquina estatal ia se tornando cada vez mais complexa, principalmente no setor judiciário, demandando assim uma formação mais vasta e formal.

Por isso, na primeira década da independência político-administrativa do Brasil, o país alcançou uma grande conquista: a Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada por D. Pedro I, a primeira referente ao ensino superior pelo governo imperial, a qual foi o diploma fundador das primeiras escolas desse nível no país, que não por acaso, eram de ensino jurídico (PALMEIRA, 2011).

Assim, recebendo a nomenclatura de Academias de Direito, foram implantados os dois primeiros cursos no Brasil, o primeiro em março de 1828, com sede em São Paulo, instalado no Convento de São Francisco e o segundo localizado em Olinda, no Mosteiro de São Bento, do qual saiu depois para o Recife. Esses centros estruturaram os conhecimentos basilares do

---

<sup>2</sup> A expressão “bacharel de Cananéia” guarda uma interessante correlação com a História do direito, representando passagem obrigatória de todos os seus estudiosos. Venâncio Filho (1982), comentando e citando a obra de Oliveira Lima, “Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira”, explicava muito bem a referida expressão, ao declinar que em 1501, apenas um ano após o descobrimento do Brasil, fora deportado para cá um apenado, oriundo de Cananéia, que era bacharel em Direito (PALMEIRA, 2011).

ensino jurídico no país, convertendo-se nos campos irradiadores da cultura pátria por muito tempo.

Outro fato marcante que merece registro é que, como ressalta Nascimento (2016), durante o período republicano houve a criação das faculdades livres, que eram instituições particulares que podiam funcionar normalmente, sob regulação do governo, ocasionando a desconcentração do curso das capitais de São Paulo e Pernambuco.

Isso já deu início às críticas em torno da possível diminuição da qualidade da formação que se esperava dos futuros profissionais, o que nos mostra que tal discussão possui suas raízes ligadas a tempos bem remotos na história do ensino jurídico brasileiro.

Assim, quando se trabalha a ideia de qualidade e formação, a primeira expressão que vem inevitavelmente à mente de muitos é currículo, já que se atribui às matrizes curriculares a grande carga de responsabilidade inerente à formação.

Não é demais esclarecer que, ao se falar em formação humana profissional, entrelaça-se ao raciocínio sustentado a ideia de currículo como sendo não só um elemento permeado pelas habilidades técnicas fundamentais ao profissional, mas, sobretudo, que se encontrem ligados a uma formação para a vida e para os valores éticos e sociais. Afinal, como muito bem ressalta Moreira (1999, p.38):

O conhecimento é uma construção histórica e social, produto de um processo dialético complexo no qual interferem fatores culturais, sócio-políticos e psicológicos. É uma construção empreendida por gerações passadas e presentes, permeada por significados a serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo.

Com tais considerações já levantadas, pode-se começar a esboçar elementos inerentes às matrizes curriculares adotadas para os cursos jurídicos no Brasil nesse momento inicial, os quais apresentavam uma composição extremamente conservadora e voltada aos interesses das elites dominantes.

Como nos mostra Bastos (1978), as disciplinas eram divididas por anos e o ano inicial apresentava como foco central o estudo do Direito das Gentes, do Direito Natural, do Direito Público, da Análise da Constituição Imperial e da Diplomacia.

Para tais ensinamentos, utilizavam-se as obras de Domenico Albert Azuri (Direito Marítimo da Europa), Otto Hubner (Manual de Economia Política), Giovanni Lampredi (Liberdade dos Mares) e Jean Marie Pardessus (Curso de Direito Comercial).

Nos anos subsequentes eram abordadas duas disciplinas adicionais com a peculiaridade de que no segundo ano havia a continuidade das aulas de Direito Público além do incremento da disciplina direito público eclesiástico. Durante o terceiro ano havia no currículo a inclusão

do direito civil pátrio e do direito criminal. No quarto ano, continuavam-se os ensinamentos do direito civil pátrio, agregando-se também o direito mercantil e direito marítimo. Chegando-se ao último ano do curso eram vislumbradas as disciplinas de economia política e de teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Percebe-se, dessa forma, a influência preponderante da cultura europeia na formação do ensino jurídico brasileiro em sua fase inaugural, assim como uma formação voltada às necessidades de estruturação administrativa e formal do aparelho estatal, sem maiores fundamentações para as questões humanísticas.

Prosseguindo na análise evolutiva dos currículos, tem-se as chamadas “Reformas no Ensino”, dentre as quais se destacam como mais importantes no contexto do presente estudo a reforma Leôncio de Carvalho, a reforma Benjamin Constant e a Reforma Carlos Maximilliano (BAETA, 2003).

A Reforma Leôncio de Carvalho, introduzida por meio do Decreto nº 7.247/1879 definia normas gerais para implantação do ensino livre no Brasil como alternativa educacional ao ensino centralizado ofertado pelo Império, tendo como característica central a não obrigatoriedade do ensino religioso, o que não conseguiu se consolidar, como liberdade de ensino completa, já que não se admitia a inclusão de parâmetros alternativos ao ideal tradicional naquela época.

Anos depois, por intermédio do Decreto nº 1232/1891, houve a Reforma Benjamin Constant, trabalhando a expansão do ensino, fazendo a inclusão dos cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e o de Notariado, adequando, mais uma vez, o ensino às necessidades pela qual passava o país em termos de aparelhamento burocrático.

Para cada especificidade acima referida, a reforma criou disciplinas obrigatórias, da seguinte forma:

Cursos de Ciências Jurídicas – abrangendo Filosofia e História do Direito, Direito Constitucional, Direito Romano, Direito Criminal, Direito Civil, Direito Comercial, Medicina Legal, Processo Criminal, Civil e Comercial, Prática Forense, Noções de Economia e Direito Administrativo;

Cursos de Ciências Sociais – abrangendo Filosofia e História do Direito, Direito Público, Constitucional, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados, Ciência da Administração, Direito Administrativo, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, Higiene Pública, Legislação Comparada sobre o Direito Privado;

Curso de Notariado – abrangendo noções do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo, noções de Direito Civil, Criminal, Comercial, Processual e Prática Forense.

Vale ressaltar que a grande inovação dessa reforma reside na exclusão das disciplinas Direito Eclesiástico e Direito Natural dos cursos jurídicos, sendo tal iniciativa emanada de Rui Barbosa que ao defender a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, dizia que era fundamental a separação harmônica entre Estado e Igreja.

Já a Reforma Carlos Maximiliano, ocorrida em 1915, tentava criar um currículo mais prático e menos teórico, com o objetivo primordial de formar juizes, advogados, serventuários administrativos e diplomatas para a então República.

Assim, em linhas gerais, observa-se nitidamente que cada reforma e, conseqüentemente, cada alteração realizada nos currículos jurídicos na fase inicial de sua consolidação deu-se no intento de atender às necessidades das diversas fases pela qual o país passava, podendo-se ainda esclarecer que a principal mudança no âmbito do ensino jurídico na primeira república se ligou ao fim do Direito Eclesiástico como componente curricular, mesmo tendo o ensino continuado a propagar as diretrizes do Direito Romano em todas as suas vertentes.

Assim, após o contexto evolutivo demonstrado, passar-se-á a analisar os currículos dos cursos jurídicos após o chamado período de redemocratização do Brasil, que com o surgimento da Carta Constitucional de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) bem como da Política da Educação em Direitos Humanos traz reflexos ao campo de estudo delimitado no presente trabalho, conforme será detalhado adiante.

### **3 OS CURRÍCULOS JURÍDICOS À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

A presente seção busca apresentar os elos que devem ser indissociáveis entre currículo e Educação em Direitos Humanos, a fim de possibilitar a abertura da interlocução na seara dos cursos jurídicos, reforçando a ideia da necessidade de uma formação cidadã para tais estudantes, no intuito de que se tornem, além de profissionais do Direito, agentes que atuem na proteção e na defesa da dignidade humana como valor fundante de uma ética e de uma moral.

Nesse diapasão, e tendo por base teórica o que fora esboçado na seção anterior, na qual se trabalhou os conceitos centrais de currículo, deve-se fazer menção ao que é disposto pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, quando enfatiza que “a educação em direitos humanos promove uma abordagem à educação em direitos e deve ser compreendida como um processo”, que abarca:

- (a) ‘Direitos humanos através da educação’: assegurando que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e treinamento, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos;
- (b) ‘Direitos humanos em educação’: assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os agentes e a prática dos direitos dentro do sistema educacional. (ONU, 2005, p.7).

Assim, dentro dessa conjuntura, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de Direitos Humanos<sup>3</sup>, conceitua, em seu artigo 2º, a educação em direitos humanos como:

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban: *a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen; b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos; c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás* (ONU, 2011).

Observa-se que a Educação em Direitos Humanos necessita da constante indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como de currículos que privilegiem toda essa transversalidade, perpassando por todo seu desenho formal o que já se acentuou, anteriormente, acerca da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Ao se defender uma educação com a abrangência acima descrita, pode-se fazer a apropriação do que expressa Morin (2005, p.23), quando diz que:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeitem a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Nessa dinâmica, é necessário ressaltar mais uma vez o papel do docente como um elo substancial na construção de todo esse processo, o qual guiará o aluno, fazendo-o buscar a

---

<sup>3</sup> A referida Declaração foi devidamente aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 23 de março de 2011.

interação com os problemas reiterados na perspectiva de seu contexto, elegendo metodologias dialógicas e práticas, em uma tarefa que propicie ao estudante saber o porquê daquela realidade e, simultaneamente, reveja, a cada situação, o seu verdadeiro papel, em uma troca de experiências que leva ao amadurecimento cognitivo de ambas as partes.

Trazendo à cena novamente Freire (1987, p.44):

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavraria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira, sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Nesta visão e de acordo com o preceituado por Silva (2014, p.10), a metodologia em Direitos Humanos “deve partir da realidade dos alunos, ensiná-los a investiga-la, a problematiza-la de modo crítico, mas também com afeto, com solidariedade, envolvendo todos os atores nessa educação”.

Para tanto, o currículo volta a ser o grande desafio a ser vencido, pois, enquanto se pensar na construção de currículos para atender interesses outros que não o de uma educação verdadeiramente cidadã, poder-se-á ter uma proliferação desenfreada de profissionais que entendam que a posição de destaque ocupada aliada ao esoterismo da linguagem, peculiar ao universo jurídico, devam preponderar sobre a natureza do ministério que merece realmente permear a profissão, contentando-se com os excelentes salários, capazes de garantir uma vida de ostentação, em detrimento do sentido determinante das suas ações profissionais.

Quando se diz que o currículo é um desafio a ser vencido, faz-se a afirmação tendo por base tudo que fora discorrido sobre as relações que o circundam, tais como poder, força, ideologia etc. Afinal, como muito bem ressalta Magendzo (2006, p.37):

Diseñar y elaborar currículum, em especial el referido a derechos humanos, requiere “negociar saberes”, sin claudicar em principios irrenunciables, buscar consensos en las diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo sencilla, ya que está de por medio el poder y el control sobre el conocimiento curricular. Además de los especialistas y profesores, participan empresarios, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, estudiantes, etc. Existe, por así decir, una heterogeneidad de actores con percepciones, intereses y valores culturales diversos y a veces antagónicos frente a la cultura que se expresan em el currículum.

Assim, inculcar os direitos humanos no segmento da educação formal em uma sociedade como a brasileira, com fortes raízes de autoritarismo e escravidão, traz, inevitavelmente, a disputa que se atrela aos campos do saber e do poder.

Como já se sustentou no início desta seção, não há neutralidade ao se falar em construção curricular e no caso da Educação em Direitos Humanos a situação não difere, eis que, conforme destacado por Magendzo (2006, p.36):

[...] Existe una exigencia ética por develareljuego de intereses, ideologías y visiones de mundo diferentes, discrepantes y as veces antagónicas que subyacen em la toma de lasdecisiones curriculares. [...] Implícito, y por só obvio, es que diseñarcurrículum significa seleccionar conocimiento: conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores. Es imposible incorporar todo elconocimiento existente alcurrículum. Si esto fueraposible no existiría lanecesidad de hacercurrículum. La tarea de selección y organizacióndelconocimiento eslatareadeldiseño curricular. Este processo no es, por supuesto, una tarea neutra y tampoco simples.

Dentro dessa ordem de ideais, vê-se que apesar de ser o currículo um campo de disputa ideológica, política, cultural, não se pode abrir mão da sua construção com elementos que subsidiem a visão holística embasado no gozo destes direitos, que abrange tanto os direitos humanos no contexto educativo, isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos, por um lado, e a realização dos direitos humanos na educação, por outro lado, que consiste em fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar. (UNESCO, 2006). Nesse prisma, os currículos para o os cursos de Direito devem apresentar a sensibilidade de conseguir contemplar as especificidades de cada área, sem deixar de dar conta dos conhecimentos imprescindíveis àqueles que terão em mãos, muitas vezes, o poder de decidir futuros e de julgar vidas.

Aqueles que se revestem de “poder”, estando legitimados, em nome do próprio Estado, por um cargo que os respaldam a dar respostas a todos que recorrem ao aparato jurisdicional, tentando ver sanada ou minimizada uma iniquidade, tem o dever de fazer prevalecer a tão sonhada Justiça.

De nada adianta uma formação estruturada nas vertentes mais modernas do Direito e de todas as fragmentações daí decorrentes, se é esquecida ou minimizada a preparação humanística dos profissionais que atuarão no cenário jurídico-social.

O Direito, regulado por um conjunto de regras normativas, pode servir para respaldar decisões que estão em acordo com o que é “legislado”, mas que, ao mesmo tempo, não encontra guarida no senso ético da moralidade. Em outras palavras, quer-se dizer que o Direito,

formalmente falando, pode, muitas vezes, encobrir atos injustos e desumanos, legitimados tão somente por estarem em conformidade com os ditames legais.

Assim como os currículos, as leis são redigidas e promulgadas em contextos que se permeiam por interesses das mais variadas naturezas. Não é raro encontrar julgados que estão em perfeita consonância com o que está “codificado”, mas que não resistem a um olhar moral mais criterioso. E o cerne para se buscar ressignificar essa realidade tem sua ligação à formação dos estudantes.

Antes de se pensar no conhecimento que se vai transmitir, primeiro deve-se perguntar: qual o profissional que necessita ser formado?

Nas exatas palavras de Mészáros (2008, p.47):

A grande questão é: o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Não se torna excessivo delinear aqui, dentro das ideias já defendidas, o que ensina Frigotto (2003, p.31), ao abordar as práticas educativas no modelo neoliberal, enfatizando que:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Por tal razão, defende-se um currículo para os cursos de Direito com as bases aqui declinadas, com um olhar para o humano que o enxergue como humano, com uma visão da realidade decalcada dos aportes que norteiam a verdadeira conjuntura, sem as ilusões de que se preparar um bom profissional é apenas torná-lo apto a ocupar um cargo público de grande magnitude ou ser um advogado bem sucedido em termos financeiros.

## **CONCLUSÃO**

Após todas as ideias acima expostas, onde demonstramos a nossa inquietação com a preparação extremamente formal que se oferta atualmente aos estudantes dos cursos jurídicos, com um currículo que privilegiava a dogmática jurídica, sem uma maior preocupação com a formação humanística e socialmente referenciada daqueles futuros profissionais, alguns pontos merecem ser enfatizados, à guisa de conclusão, a fim de que possamos lançar sementes nesse campo vasto que

se traduz nos meandros daqueles que atuam no ensino jurídico, sejam como gestores, sejam como docentes ou até mesmo pesquisadores da área.

Assim, não é pretensioso afirmarmos a preocupação demonstrada no presente trabalho, tendo em vista que dos cursos jurídicos emanam os futuros operadores do Direito que, além de serem futuros multiplicadores de valores, assumirão posições estratégicas com grande poder decisório no cenário social.

Dessa forma, entendemos que qualquer formação em nível superior merece levar em conta toda gama de conhecimentos que visam à formação do estudante para a cidadania e não apenas saberes específicos da profissão a ser trilhada.

Logicamente, no campo do ensino jurídico tal aspecto ganha maior relevância, em face ao que argumentamos nas linhas anteriores, ou seja, pela impossibilidade de se imaginar o fato de termos pessoas lidando com realidades humanas plurais e frequentemente críticas formadas com base tão somente no puro legalismo referido a um olhar homogeneizante do todo social, deixando de conhecer e refletir sobre uma série de questões indispensáveis para que Direito e Justiça caminhem lado a lado.

Não se pode esquecer, ainda, que em um cenário social onde a exclusão e a violência assumem indicadores sempre crescentes e muitas vezes naturalizados ou mesmo permeados por posturas preconceituosas, os Direitos Humanos devem ser difundidos da forma mais ampla possível, sendo a escola um ambiente privilegiado para essa tarefa em todos os níveis.

Ressaltamos, por oportuno, que ao falarmos em Direitos Humanos fazemos nossas alusões com base no conceito já exposto no presente artigo, mas sem perder de vista a ideia de que tais direitos são todos aqueles que preconizam a construção de uma cultura de paz, que rechaça toda postura de violência e preconceito, e que assim busca, em última instância, a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana, não só como questão jurídica, mas, sobretudo, como uma questão ética e moral, constitui-se numa resposta oportuna para a instauração de relações sociais efetivamente democráticas.

Assim, ao voltarmos o olhar ao ensino jurídico de forma mais pormenorizada, indiscutível se torna a importância de uma reflexão mais densa acerca da matéria, ou seja, da necessidade de se ter currículos que contemplem e articulem os direitos humanos de modo a vincular os eixos teoria e prática, preparando profissionais que possam se deparar com a realidade desafiadora que se põe aos nossos olhos e consigam trabalhar em prol da concretização dos direitos de forma geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADEODATO, João Maurício Leitão; OLIVEIRA, Luciano. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- ARAUJO, F. **Aspectos da história do Direito no Brasil: Opressão e bacharelismo – a gênese do positivismo**. Recife: Nossa Livraria, 2003.
- BAETA, Herman Assis. **História da Ordem dos Advogados do Brasil**. Brasília: OAB-Ed, 2003, Vol. 1.
- BASTOS, A. W. **Os cursos jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras: ensaio sobre a criação dos cursos jurídicos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.
- BURKE, P. A. **A escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.
- DA CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- DE MORAIS, José Luis Bolzan; SANTOS, André Leonardo Copetti. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS**. Porto Alegre/RS: Livraria do Advogado, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d'água, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas: razões e sentidos de sua constante valorização**. Maceió: EDUFAL, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VENÂNCIO FILHO, A. **Das Arcadas Ao Bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.