

UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO NO ESTADO DE ALAGOAS PELA VERTENTE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: AVANÇOS SIGNIFICATIVOS OU ESTAGNAÇÃO DISFARÇADA?

LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA

Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Endereço residencial: Rua Santa Fernanda, 232 apto. 703 – Edifício Jahu – Jatiúca – Maceió – CEP: 57035-390. Endereço profissional: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Cep: 57072-970. lanallpalmeira@outlook.com

EDNA CRISTINA DO PRADO

Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Endereço residencial: Avenida Júlio Marques Luz, 81 apto. 101 – Edifício Eliseu Teixeira – Jatiúca – Maceió – CEP: 57035-700. Endereço profissional: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Cep: 57072-970. wiledna@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho busca investigar a formação propagada pelos cursos de Direito do Estado de Alagoas, objetivando avaliar se atendem aos postulados da Educação em Direitos Humanos. Partindo-se do pressuposto de que ainda prepondera o dogmatismo e o olhar legalista na formação dos futuros bacharéis, deixando em segundo plano a formação humanística, adotou-se como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise dos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito ofertados em Alagoas. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin, elegendo como categorias a presença da disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito e a proporção das disciplinas de Formação Humanística em relação às técnico-jurídicas. O referencial teórico pauta-se em autores como Tardif, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, dentre outros. Como resultado, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos, como obrigatória, em 10 (dez) currículos, como eletiva em 01 (um) currículo, chegando-se, ainda, a 07 (sete) currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos. Em termos percentuais, 39% das instituições não ofertam a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais e, dentre as que a contemplam, a proporção da carga horária a ela destinada atinge apenas 1,85% da carga horária global do curso. Quanto à configuração da vertente humanística nesses currículos, percebeu-se que as disciplinas consideradas como “de formação geral” são mais acentuadas nos dois períodos iniciais da graduação. Nessa perspectiva, apenas 06 (seis) instituições apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total, destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, pode-se inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos pressupostos norteadores da Educação em Direitos Humanos, portanto, na contramão de uma formação que se entende fundante para o profissional do Direito.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Graduação em Direito; Currículo; Alagoas.

AN ANALYSIS OF CURRICULUMS FROM THE COURSES OF LAW IN THE STATE OF ALAGOAS BY THE HUMAN RIGHTS EDUCATION STRAND: SIGNIFICANT ADVANCES OR DISGUISED STAGNATION?

ABSTRACT

The present work seeks to investigate the formation propagated by the courses of Law of the State of Alagoas, aiming to evaluate if they meet the postulates of Education in Human Rights. Based on the assumption that dogmatism and a legalistic view still prevail in the

formation of future bachelors, leaving behind the humanistic formation, a qualitative approach was adopted as a theoretical-methodological option, with emphasis on literature review and in the analysis of the 18 (eighteen) curricula of the Law courses offered in Alagoas. For the analysis of the data, the Bardin Content Analysis was used, choosing as categories the presence of Human Rights in the curricula of the Law courses and the proportion of the Humanistic Training disciplines in relation to the technical-legal ones. The theoretical reference is based on authors such as Tardif, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, among others. As a result, the presence of Human Rights, as mandatory, in 10 (ten) curricula, as an elective in 01 (one) curriculum has been verified, and there are also seven (7) curricula that do not present, nor in compulsory or elective, the Human Rights discipline. In percentage terms, 39% of the institutions do not offer the Human Rights discipline in their formal curricula and among those who contemplate it, the proportion of the workload assigned to it reaches only 1.85% of the overall course workload. Regarding the configuration of the humanistic dimension in these curricula, it was noticed that the disciplines considered as "of general formation" are more accentuated in the two initial periods of the graduation. In this perspective, only six (6) institutions present a number equal to or greater than 05% of their total load, destined to the preparatory disciplines. Thus, it can be inferred that the legal education of Alagoas is in disagreement with the guiding presuppositions of Education in Human Rights, therefore, against a formation that is considered fundamental for the legal professional.

Key words: Education in Human Rights; Undergraduate in Law; Curriculum; Alagoas.

¿UN ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE LOS CURSOS DE DERECHO EN EL ESTADO DE ALAGOAS POR LA VERTENTE DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: AVANCES SIGNIFICATIVOS O ESTAGNACIÓN DISFRAZADA?

RESUMEN

El presente trabajo busca investigar la formación propagada por los cursos de Derecho del Estado de Alagoas, con el objetivo de evaluar si atienden a los postulados de la Educación en Derechos Humanos. A partir del supuesto de que aún prepondera el dogmatismo y la mirada legalista en la formación de los futuros bachilleres, dejando en segundo plano la formación humanística, se adoptó como opción teórico-metodológica el abordaje de naturaleza cualitativa, con énfasis en la revisión de literatura y en el análisis de los 18 (dieciocho) currículos de los cursos 454 455 de Derecho ofrecidos en Alagoas. Para el análisis de los datos se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin, eligiendo como categorías la presencia de la disciplina Derechos Humanos en los currículos de los cursos de Derecho y la proporción de las disciplinas de Formación Humanística en relación a las técnico-jurídicas. El referencial teórico se pauta en autores como Tardif, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, entre otros. Como resultado, se constató la presencia de la disciplina Derechos Humanos, como obligatoria, en 10 (diez) currículos, como electiva en 01 (un) currículo, llegando, aún, a 7 (siete) currículos que no presentan, el carácter obligatorio ni electivo, la disciplina Derechos Humanos. En términos porcentuales, el 39% de las instituciones no ofrecen la disciplina Derechos Humanos en sus currículos formales y, entre las que la contemplan, la proporción de la carga horaria a ella destinada alcanza apenas el 1,85% de la carga horaria global del curso. En cuanto a la configuración de la

vertiente humanística em esos currículos, se percibió que las disciplinas consideradas como “de formación general” son más acentuadas en los dos períodos iniciales de la graduación. En esta perspectiva, sólo 06 (seis) instituciones presentan número igual o mayor al 05% de su carga total, destinadas a las disciplinas propedéuticas. Así, se puede inferir que la enseñanza jurídica alagoana camina en descompás a los presupuestos orientadores de la Educación en Derechos Humanos, por lo tanto, en contra de una formación que se entiende fundante para el profesional del Derecho.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos; Grado de la ley; plan de estudios; Alagoas.

Introdução

A ideia que norteia o presente trabalho surgiu da percepção de que os cursos de Direito em Alagoas apresentam uma formação baseada em currículos voltados, quase predominante, para o ensinamento de disciplinas direcionadas à formação técnico-profissional de meros aplicadores da lei, deixando como uma espécie de subformação a preparação humanística e, conseqüentemente, a sensibilização e o envolvimento do futuro profissional com a realidade concreta.

Assim, entendeu-se oportuno concentrar uma pesquisa voltada à criação e difusão do saber jurídico sistematizado nos currículos de graduação em Direito do Estado de Alagoas, examinando suas referências aos Direitos Humanos.

Assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Para tanto, passou-se a trabalhar em cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, selecionando-se os documentos objeto de análise, o chamado “*corpus*” da pesquisa, aqui representado pelos 18 (dezoito) dos 19 (dezenove) currículos dos cursos de Direito ofertados no Estado de Alagoas.

Ressalta-se que não foram analisados os 19 (dezenove) currículos pela impossibilidade de acesso à matriz de uma instituição de ensino superior que, além de não disponibilizar no sítio eletrônico da IES o aludido documento, recusou-se a fornecer o mesmo, sob o argumento de que aquele só era fornecido a alunos regularmente matriculados na IES.

Não se pode deslembrar que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos ligados à investigação, o que foi feito ao trabalhar os conceitos de currículo à luz de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Antônio

Flávio Barbosa Moreira, assegurando sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Dessa forma, foi seguindo esse rastro de ideias que o presente estudo se desenvolveu, resultando no trabalho aqui apresentado, com o qual se espera poder, de alguma forma, contribuir para os meandros não só acadêmicos, mas também de todas as esferas que se entrelaçam na busca de uma sociedade verdadeiramente cidadã.

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 (1989), 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.07):

[...]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”, estabelecida fica nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem na presente tese, 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 extra muros, 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 as 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 tese, 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 dêem 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 se recriar 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 Nova¹ chama de “fenômenos de longa duração” que se inserem em uma base cultural (BURKE, 1997), trabalhar a ideia que perpassa a presente tese 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

¹ 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.”

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):

[...] 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 idéia 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 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 tese, 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.

Afinal, como ensina Apple (1999, p.54):

[...] Boa parte de minha vida de ativista, pesquisador e professor tem sido gasta tentando unir as fronteiras artificiais entre, digamos, política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico de outro. Essas fronteiras, como diria Pierre Bourdieu, são puros produtos de reprodução acadêmica. O alicerce de tais fronteiras é conceitualmente frágil e imensamente incapacitante, se formos tratar as realidades políticas da educação de maneira honesta. Por isso, parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica, na Sociologia do Conhecimento, na Filosofia e assim por diante, e aplica-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores. Recorrendo novamente a Bourdieu, “transgredir ... é um pré-requisito para ... avançar.” Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície.

Seguindo essa vertente, após as reflexões mais teóricas aqui difundidas acerca do currículo, passar-se-á, a seguir, a aprofundar considerações sobre o currículo que se defende como mais adequado para o ensino jurídico, a saber, com sustentação nos fundamentos dos Direitos Humanos.

Os direitos humanos nos currículos dos cursos jurídicos

Antes de atrelar as ideias de currículo aos elementos da Educação em Direitos Humanos, fundamental se torna tecer alguns registros em torno de como se deu o surgimento dos cursos de Direito no Brasil, acompanhando, dessa forma, o caráter histórico que vem perpassando vários momentos do presente estudo.

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.”²

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

² 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).

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 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 juízes, 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.

Os Currículos Jurídicos à luz da Educação em Direitos Humanos

Busca-se aqui 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 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 Humanos³, 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,

³ A referida Declaração foi devidamente aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 23 de março de 2011.

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 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 ressentem, 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

professores, participan empresários, 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 en 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 develar el juego de intereses, ideologías y visiones de mundo diferentes, discrepantes y a veces antagónicas que subyacen en la toma de las decisiones curriculares. [...] Implícito, y por sólo obvio, es que diseñar currículum significa seleccionar conocimiento: conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores. Es imposible incorporar todo el conocimiento existente al currículum. Si esto fuera posible no existiría la necesidad de hacer currículum. La tarea de selección y organización del conocimiento es la tarea del diseño curricular. Este proceso no es, por supuesto, una tarea neutra y tampoco simple.

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 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.

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.

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.

Análisis das matrizes curriculares dos cursos de graduação em direito do estado de Alagoas

Evolução do Ensino Jurídico em Alagoas

A princípio, fundamental esclarecer que para culminar na análise pretendida, importante realizar uma demonstração de como o ensino jurídico se plasmou em Alagoas, acompanhando a evolução no tocante ao surgimento dos cursos de Direito no Estado.

Assim, tem-se que o curso de Direito mais tradicional do Estado, que inaugurou o cenário do ensino jurídico em terras alagoanas, permaneceu sozinho por exatamente 40 anos. Apenas em 20 de setembro de 1973, por meio da Lei Municipal nº 2044, é que surge um outro em Alagoas, no conjunto dos 09 primeiros cursos superiores criados no processo de fundação do Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, hoje nominada Centro Universitário Cesmac, gozando de autonomia universitária.

Dessa forma, durante muitos anos, o panorama do ensino jurídico em Alagoas foi exatamente este: apenas 02 bacharelados em Direito, o da UFAL e o do CESMAC, dividindo o foco das atenções de uma gama de pessoas que sonhavam e disputavam ferreamente sua graduação em Direito.

Todavia, a partir de 1998 o ensino superior privado começou a entrar em cena em Alagoas com mais força. A sua chegada foi marcada, entretanto, pela oferta de cursos outros, diversos do Direito, como Administração, Turismo, Marketing. Vale ressaltar que nenhuma das novas faculdades do Estado, àquela altura, apresentou como curso pioneiro o de Direito (PALMEIRA, 2011).

Apenas em 09 de março de 2001 – três anos após o início da expansão da Educação Superior em Alagoas, é que foi autorizado um novo curso de Direito além dos dois existentes. A Faculdade de Alagoas – FAL – foi a Instituição de Ensino Superior com o primeiro dos cursos de Direito de uma nova leva no Estado.

Daí em diante, já um ano e meio após a criação do curso de Direito da FAL, em 8 de novembro de 2002, seria autorizado mais outro curso de Direito no Estado, no

Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael - CESAMA, desta feita na cidade de Arapiraca, a qual fora vendida posteriormente, havendo, dessa forma, mudança de mantenedora e passando a funcionar com a designação de Faculdade Unirb.

Ainda no ano de 2002, mais precisamente em 27 de dezembro, foi autorizado o funcionamento do curso de Direito da Faculdade Alagoana de Administração – FAA, hoje fazendo parte do grupo educacional IESA – Instituto de Ensino Superior de Alagoas.

Logo no ano de 2003, mais quatro cursos de Direito surgiram no cenário alagoano, a saber: a graduação ofertada pela Faculdade da Cidade de Maceió- FACIMA, sendo seguido, em data 17 de julho, pelo curso de Direito da Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste – SEUNE; 30 dias depois, exatamente em 07 de julho, veio a autorização do curso de Direito da Faculdade de Maceió – FAMA; em seguida tem-se a Faculdade mantida pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho, sediada no município de Penedo, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação.

A investida da Faculdade Raimundo Marinho foi maior, passando a ofertar o curso de Direito também na capital alagoana no ano de 2006, também por autorização do Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

No ano de 2006, tem-se a implantação de mais um curso de Direito em Alagoas, no município de Arapiraca, funcionando no Instituto de Educação Superior Santa Cecília – IESC.

Ainda nessa fase expansionista, surgiu em 2007 o curso de Direito da Faculdade Maurício de Nassau, hoje com status universitário e com a denominação de UNINASSAU, sendo seguida pela Faculdade Integrada Tiradentes – FITS no ano de 2007, que atualmente é o Centro Universitário Tiradentes.

Houve ainda, no ano de 2007, a iniciativa da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL de dar início ao funcionamento do curso de Direito no município de Arapiraca, sendo acompanhado em 2011 pelo Centro Universitário CESMAC que decidiu ampliar sua esfera de atuação territorial, implantando os cursos de Direito também em Arapiraca e em Palmeira dos Índios.

No ano de 2015, foi o momento da Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT implementar o curso de graduação em Direito, com funcionamento na cidade de Maceió.

Já em 2017, mais duas novas graduações entram em cena no Estado, a saber: a Universidade Federal de Alagoas - UNEAL passa a ofertar o curso de Direito na cidade de Maceió e a Faculdade São Vicente – FASVIPA inicia o funcionamento do curso de Direito no município de Pão de Açúcar.

Feito esse panorama inicial, tem-se a análise propriamente dita dos referidos currículos.

3.2 As matrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito do Estado de Alagoas em relação à Educação em Direitos Humanos

Seguindo o que preceitua Bardin (2016), ao estabelecer que na fase de pré-análise, em que se dá a escolha dos documentos que comporão o *corpus* da pesquisa, o pesquisador deve se atentar para cumprir as regras da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; a regra da homogeneidade, que disciplina que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a regra da pertinência, que ressalta que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise, buscou-se analisar os currículos de todos os cursos de Direito do Estado de Alagoas.

Entretanto, convém explicitar que dos 19 (dezenove) cursos existentes no Estado, só não se conseguiu acesso a 1 (uma) matriz curricular, eis que a mesma não se encontra disponibilizada no sítio eletrônico da IES⁴. Ressalta-se, ainda, que buscando o acesso ao referido documento, estabeleceu-se contato telefônico com a secretaria da instituição que informou que a “grade” só era fornecida a alunos regularmente matriculados.

Por outro lado, com obtenção das matrizes curriculares dos outros 18 (dezoito) cursos, chega-se a um percentual de 94,7% do *corpus* que será analisado, o que já representa um montante bem significativo, além de que as diretrizes metodológicas adotadas neste trabalho dispensam o levantamento de todo universo pesquisado, já que o fulcro das reflexões aqui lançadas não é estatístico.

Optou-se neste estudo por não citar nominalmente cada IES nas análises a seguir realizadas, preservando assim a identidade e imagem das referidas instituições de ensino.

⁴Importante esclarecer que os referidos currículos são documentos de domínio público, já que as instituições são obrigadas pelo Ministério da Educação a disponibilizá-los em suas páginas eletrônicas.

Dessa forma, quando for necessário apresentar os nomes das instituições, far-se-á uso de nomes fictícios, tendo se escolhido para cada IES o nome de um Deus grego do Olimpo.

Ainda a título de esclarecimento, fundamental destacar que a primeira fase da análise se deu no intuito de contemplar a presença ou ausência específica da disciplina Direitos Humanos nos 18 (dezoito) currículos já mencionados. Após tal análise, buscou-se contemplar se, nas instituições que apresentam a disciplina em seus currículos, a oferta se dá como disciplina obrigatória ou eletiva, bem como a carga horária que é dedicada a mesma. Por fim, ampliou-se a visão e, conseqüentemente a análise, para cotejar a proporção que a disciplina representa em relação à carga total da matriz curricular, assim como a relação que as disciplinas humanísticas constituem em contraponto às disciplinas chamadas de técnico-jurídicas.

Dessa forma, com tais critérios estabelecidos, chegou-se aos dados que serão a seguir pormenorizados.

Dos 18 (dezoito) currículos estudados, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos em 10 (dez), assim como se verificou a presença da disciplina como eletiva em 01 (um) currículo, na modalidade online, chegando-se, ainda, a 07 currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos.

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á a tabela a seguir.

TABELA 1 – OFERTA (OU NÃO) DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS⁵:

Nome da Instituição de Ensino Superior	Disciplina Direitos Humanos	Carga Horária da Disciplina
ATENA	Disciplina Obrigatória	40h
HADES	Disciplina Obrigatória	60h
CRIO	Disciplina Obrigatória	60h

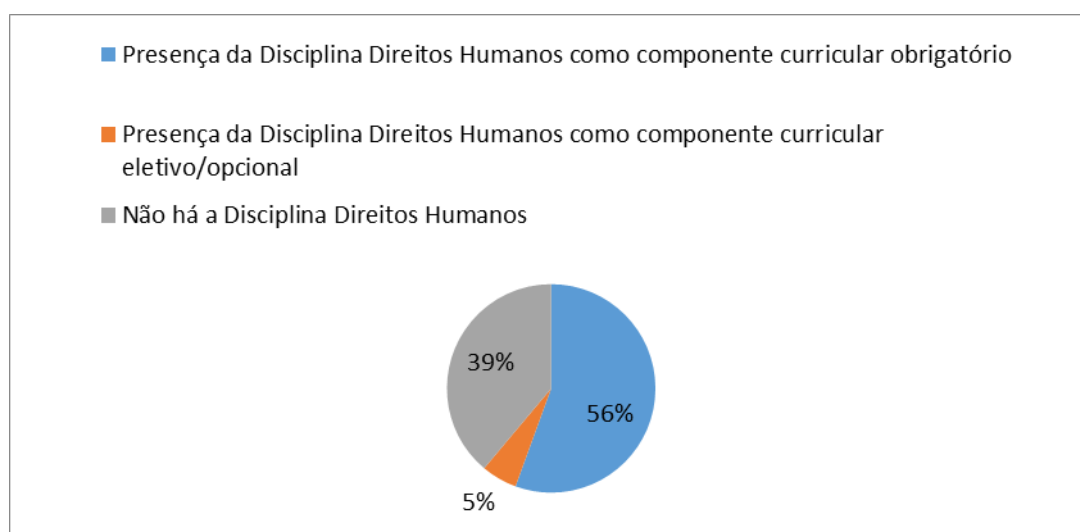
⁵Ressalta-se que procurou destacar na cor verde as instituições que realizam a oferta como disciplina obrigatória, em amarelo a que realiza como eletiva e em azul as instituições que não contemplam em seus currículos a disciplina objeto da investigação.

DEMÉTER	Disciplina Obrigatória	40h
DIONÍSIO	Disciplina Obrigatória	80h
EROS	Disciplina Obrigatória	40h
HEFESTO	Disciplina Obrigatória	40h
HERMES	Disciplina Obrigatória	40h
APOLO	Disciplina Obrigatória	30h
ÁRTEMIS	Disciplina Obrigatória	30h
POSEIDON	Disciplina Eletiva	36 h
ZEUS	Não existe a Disciplina	0h
HERA	Não existe a Disciplina	0h
CRATOS	Não existe a Disciplina	0h
AFRODITE	Não existe a Disciplina	0h
ARES	Não existe a Disciplina	0h
REIA	Não existe a Disciplina	0h
DIONE	Não existe a Disciplina	0h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018.

Para ter-se uma visão da realidade já demonstrada sob uma forma mais representativa, lançou-se mão do gráfico apresentado adiante.

Gráfico 1 Análise da Disciplina Direitos Humanos nos Currículos dos Cursos de Direito do Estado de Alagoas



Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018.

Os dados revelam que há um percentual alto de instituições que não incluíram a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais. Dentre as que contemplam a disciplina nos seus currículos, indispensável se torna avaliar qual a proporção da carga horária destinada à mesma quando comparada ao montante da carga horária total do curso, conforme apresentado adiante.

TABELA 2 –CARGA HORÁRIA DESTINADA À DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS:

Nome da Instituição de Ensino Superior	Carga Horária da Disciplina	Carga Horária Total do Curso
ATENA	40h	4.080h
HADES	60h	4.440h
CRIO	60h	4.440h
DEMÉTER	40h	3.980h
DIONÍSIO	80h	4.320h
EROS	40h	4.360h
HEFESTO	40h	3.700h

HERMES	40h	3.700h
APOLO	30h	3.720h
ÁRTEMIS	30h	3.720h
POSEIDON	36 h	3.784 h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018

Nesse sentido, constatou-se que há uma ínfima destinação de horas, para não dizer desprezível, à disciplina Direitos Humanos por parte das instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito em Alagoas. Os currículos mostraram que a instituição que mais dimensiona a disciplina o faz em uma proporção de apenas 1,85% de seu currículo global. Há, inclusive, instituições que não atingem sequer 1% desse montante.

Partindo para um olhar mais amplo e buscando analisar também a forma como se dá a configuração da vertente humanística nesses currículos, percebeu-se que das 18 (dezoito) instituições estudadas, apenas 06 (seis) apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, diante do alto quantitativo de disciplinas técnico-jurídicas encontradas em todos os currículos, pode-se inferir que a proporção que dedicam à formação humanística é insuficiente ao perfil profissional que se defende neste trabalho.

CONCLUSÃO

Após tudo que fora declinado, levando em conta o referencial teórico esboçado no presente estudo, tanto em relação à Educação em Direitos Humanos como no tocante especificamente ao currículo, e tendo ainda por base os dados levantados nos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito de Alagoas, pode-se, a partir do que Bardin(2016) chama de triangulação dos dados, inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos ditames da Educação em Direitos Humanos, encontrando-se na contramão de uma formação verdadeiramente cidadã.

Tem-se assim uma verdadeira banalização curricular no ensino jurídico. Como já fora acentuado, o transcurso do ensino jurídico no Brasil é consequência de um modelo atrelado ao Estado e, conseqüentemente, o Estado, por sua vez, é reflexo dos modelos políticos advindos das investidas modernas, o que acarreta um perfil curricular positivista

que, de forma geral, plasmou e plasma a maioria das instituições de ensino superior, fazendo com que os direitos humanos se apresentem nos currículos como um subtema da ciência jurídica, ou, um tema “banal”. E por ser banalizado, o currículo se depara com o problema da justiça, compreendida aqui como legitimidade dos direitos humanos.

Diante da referida “banalização”, os direitos humanos são apenas normas e a Educação a transmissão de normas e conceitos. Assim, o educar não passa de uma equação de fatos aplicados ao trivial mundo de papel, um discurso que pensa o papel e não o mundo, é só um discurso pelo discurso, um esquecimento do ser que se perde no papel.

O que se pensou nesse estudo não foi um processo que entende tão somente o poder da letra nas linhas das leis e das ciências, mas que essas letras das leis e das ciências são indubitavelmente humanas. Isso não significa uma exclusão do tecnicismo jurídico, mas um deslocamento do seu eixo, a saber: primeiro o humano, depois o científico e o técnico. Formar profissionais para exercício da cidadania e repensar o ensino dos direitos humanos é uma abertura de reflexão, é fazer com que a Educação seja capaz de tornar-se essencial nesse humano adormecido pela técnica. É preciso compreender que o que motivou essa pesquisa foi a necessidade de se pensar um outro pensar. E esse outro pensar dos direitos humanos é o pensar pedagógico. A norma só é norma porque é ensinada, faz-se necessário compreender que essa centelha não é uma “novidade” do ensino jurídico, mas o contrário, é permitir que esse ensino seja o desvelamento do “outro”. Esqueceu-se o outro para pensar-se o majoritariamente sobre o Direito Bancário, o Direito Tributário, o Direito Administrativo, o Direito Penal, etc.... O “outro” tornou-se uma máquina administrativa. O humano é um papel de um processo. E quando se defendem os direitos humanos na sua área mais sublime, que é o Direito, o mesmo é esfacelado por muitos dos agentes do Direito, por alguns na sua totalidade, para outros, na parcialidade. No Brasil, o pensar jurídico é o pensar da promoção individual, da compreensão da norma para o exercício da advocacia ou para o tão sonhado ingresso nas carreiras jurídicas.

O currículo torna-se banal por ser “inautêntico” no seu humanismo existencial, como fora observado na análise dos currículos dos cursos de Direito do Estado de Alagoas aqui exposta, que mostra que o que prevalece são os interesses dos grupos dominantes que controlam os processos educativos e, em muitos casos, são determinados pelas instâncias governamentais.

Assim, com essa reflexão, espera-se despertar novos olhares sobre a educação jurídica alagoana, acreditando que é possível pensar o ensino dos direitos humanos para além do direito positivo, já que o currículo, por ser produto da atividade humana, pode e deve ser repensado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, A. W. **Os cursos jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras**: ensaio sobre a criação dos cursos jurídicos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BITTAR, E. C. B. **Estudos Sobre Ensino Jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. São Paulo: Manoele, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2ª tiragem, atualizada. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 09/2004**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 02/2007**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2007.

FEITOSA NETO, **Inácio José. O ensino jurídico brasileiro: uma análise dos discursos do MEC e da OAB.** Recife: Ed. do autor, 2007.

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).

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos – um desafio para losdocentes de hoy.** Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO, Abraham. **La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevo siglo.** Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em 17 de junho de 2018.

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.

PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. **La universidad de los derechos humanos y el Estado Constitucional.** Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2002. p. 23.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.