

A QUESTÃO SOCIAL NO CURRÍCULO DE DIREITO: UMA DISCUSSÃO ATRAVÉS DE IMAGENS

Guilherme Stefan¹
Maria Cecília Lorea Leite²

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Direito; Imagens.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à formação do acadêmico do curso de Direito e a crítica ao dogmatismo e tecnicismo está cada vez mais presente nos espaços de discussão crítica sobre a educação jurídica. Este trabalho tem sua origem em estudos realizados no contexto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que visa analisar imagens da justiça como elementos de análise do currículo do curso de Direito (LEITE, 2014). Neste sentido, este artigo pretende trazer à tona aspectos concernentes às temáticas sociais contidas no currículo do curso de Direito, muitas vezes negligenciadas ou silenciadas nos processos de formação inicial na área.

O campo da educação jurídica, particularmente nas últimas quatro décadas, tem sido objeto de análises e debates em nosso país, tanto na academia como entre juristas e/ou entidades

1 Bolsista PIBIC/CNPq; Universidade Federal de Pelotas

2 Universidade Federal de Pelotas

profissionais, entre elas, a Ordem dos Advogados do Brasil. No que diz respeito aos estudos curriculares, identifica-se debates críticos propostos, sobretudo, por pesquisadores e estudantes dirigidos ao tipo de currículo predominante nesse campo de formação, bem como de práticas pedagógicas (LEITE, 2014; 2012; DIAS, 2014; HENNING, 2014). Entre outras alegações, são focalizados problemas referentes à fragmentação do currículo, com fronteiras fortes entre disciplinas, com carência de diálogos com diferentes áreas do conhecimento, de projetos inter e transdisciplinares, de pesquisa empírica, que poderiam potencializar uma interação mais intensa com o contexto social político e cultural contemporâneo (FRAGALE, 2005; FRAGALE; ASENSI; RASKOVISCH, 2007; LEITE, 2012; 2014; DIAS, 2014; LEITE; DIAS, 2013; HENNING, 2014).

Nessa perspectiva, este artigo privilegia as temáticas sociais, cujo exame integrado no âmbito do desenvolvimento curricular do ensino jurídico, entende-se que pode contribuir para a qualificação da formação na área.

Assim, por meio da análise de imagens produzidas por estudantes de direito, busca-se examinar relações entre o currículo e a realidade social em que o curso de direito está inserido. Para tanto, com base no exame imagético, pretende-se interpretar as percepções de justiça e de igualdade dos estudantes.

Tal estudo se justifica pela necessidade de buscar compreender possíveis processos de distanciamento entre a formação do bacharel em direito e a realidade social em que este está inserido, promovidos no âmbito do desenvolvimento curricular.

Este texto embasa-se, principalmente, em contribuições de teorias curriculares e de estudos imagéticos. As imagens focalizadas foram produzidas por alunos de cursos de Direito da Universidade Federal de Rio Grande e da Universidade Federal de Pelotas, por meio da técnica de construção de desenhos, as quais foram analisadas de acordo com o método documentário de interpretação de Ralph Bohnsack (2007; 2011).

Inicialmente, são abordadas algumas problematizações

em torno do currículo do curso de direito, procurando contextualizar o objeto de estudo. A seguir, tipos de currículo são discutidos, tendo como referência a teoria bernsteiniana. Na sequência, apresenta-se a metodologia, seguida da análise das imagens. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

1 CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO, PARA QUEM?

Inicialmente parece importante situar a realização deste texto. O currículo e o ensino do curso de graduação em Direito tem provocado extensas discussões entre estudiosos da área, dentre as quais desde a crítica ao dogmatismo até a necessidade constante de uma formação mais criticizada e humanizada. Para adentrar nessa discussão, antes de tudo, é importante buscar compreender o que é o currículo, neste sentido a definição sustentada por Alice Lopes e Elizabeth Macedo parece cabível, de acordo com as autoras o currículo é “a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos LOPES; MACEDO (2011)”.

Este currículo, repleto de relações de poder e contradições, é operacionalizado dentro da Universidade, portanto, também é interessante ressaltar o papel dela no processo de formação do indivíduo, como evidencia APPLE (1989; p.37)

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população.

A relação currículo e Universidade acaba produzindo uma forte ferramenta ideológica, capaz de fornecer subsídios

para a formação de um indivíduo pouco preocupado com as questões sociais relacionadas a “operação da justiça”, mas, por outro lado, bastante interessado em acumular conhecimento técnico capaz de facilitar seus anseios profissionais imediatos. Nesta esteira, aparece a crítica ao modelo tecnicista, um exemplo é o trabalho de Newton Pereira (2010 p. 2731-2732)

Pautado nos princípios do dogmatismo, o ensino jurídico tem caminhado em favor da instrumentalização do estudante para ação na realidade a partir do uso dos dispositivos legais, o que limita a reflexão e a busca de novas alternativas de compreensão do papel do Direito na sociedade. A inserção da pesquisa nas atividades acadêmicas constitui-se no desafio posto aos currículos como forma de garantir a elevação do nível da qualidade da formação do bacharel, avançando em direção ao diálogo do Direito com as ciências afins, tornando possível abordar o fenômeno jurídico numa perspectiva interdisciplinar.

Percebe-se dessa forma que as questões sociais pouco peso tem na formação do estudante de Direito, que, muito embora cidadãos de um país com muitas mazelas sociais, temáticas relacionadas com a pobreza, exploração, combate as opressões e discussões políticas têm ficado em um segundo plano na grade curricular do curso de Direito. Para os mais ricos o a brandura da interpretação humanizada do Direito, para os mais pobres o rigor da lei.

O currículo é considerado o pilar principal de organização de todo conhecimento na academia, pois, “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” LOPES; MACEDO (2011). Percebe-se, desta forma, que, através do currículo, discursos, sejam progressistas ou conservadores, são transmitidos e recontextualizados, formando as bases do pensamento político do indivíduo.

2 A CONSTRUÇÃO DO SABER, CURRÍCULO DE COLEÇÃO E INTEGRAÇÃO

Basil Bernstein (1996), um dos mais relevantes sociólogos da educação é também conhecido como um dos grandes críticos do currículo. Este autor define os três principais campos do discurso pedagógico:

(...) produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis. (MAINARDES; 2010)

Neste estudo, tendo como referência as estruturas formais da transmissão educacional, com base na teoria sociológica de Bernstein, busca-se definir dois tipos gerais de currículo: o currículo de coleção e o de integração. No primeiro, os conhecimentos estão organizados de maneira compartimentada, o que propicia que cada professor, em sua área de atuação e circunscrito aos limites prescritos, pode seguir um caminho próprio (DOMINGOS et al., 1986, p.152). No segundo, há integração entre diferentes disciplinas e/ou áreas do conhecimento, os vários conteúdos encontram-se subordinados a uma ideia central, integradora. Os docentes que atuam nesse tipo de currículo situam-se em um trabalho compartilhado, ensinando a necessidade de uma pedagogia e avaliação comum. O sociólogo utiliza o termo “classificação”, para examinar as relações de poder entre categorias, agentes, discursos ou práticas. Assim, quanto maior a classificação entre as disciplinas de um currículo, entendidas

como categorias discursivas, maior a fragmentação curricular, a especialização de cada disciplina, mais fortes as relações de poder entre as mesmas, fazendo com que se estabeleçam “fronteiras” entre conhecimentos. É interessante a afirmação de Bernstein (1996) trabalhada em artigo de Maria do Carmos de Matos e Edil Vasconcelos de Paiva (2009) sobre a questão da integração curricular:

De acordo com a análise de Bernstein (1996), o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Por isso, as diferenças e as mudanças na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser consideradas uma área fundamental de interesse sociológico da educação. Mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, bem como a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental.

Ainda neste sentido é de fundamental importância ressaltar outro trecho do mesmo artigo (MATOS, PAIVA; 2009)

Sob o argumento da teoria crítica, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e como se pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem (Giroux, 1997, 2003; Torres Santomé, 1998, 2004; Lopes e Macedo, 2002; Beane, 2003).

A necessidade da teoria bernsteiniana no contexto deste artigo é fundamental para que seja possível realizar de maneira articulada a relação currículo, imagens e formação crítica, uma vez que ela é capaz de demonstrar como um currículo mais rígido, ou seja, de coleção, tem papel importante na formação de indivíduos mais distantes da realidade e dos problemas sociais em que está inserido, enquanto que um currículo integrado pos-

sibilita a conexão entre as diversas áreas de conhecimento e duas implicações a conjuntura social imposta.

Parece coerente reforçar a necessidade de um currículo integrado que seja capaz de construir uma escola ou Universidade democrática como afirmado por James Beane (2003)

Este cenário da sala de aula tem vários traços distintivos. Os seus centros organizadores são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral. Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular². Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

Finalizando, é importante ressaltar a necessidade da integração curricular, a fim da construção de um saber capaz de formar indivíduos emancipados socialmente, capazes de realizar a crítica a conjuntura político-social e, acima de tudo, capazes de promover uma verdadeira relação nas instituições jurídicas onde exercerão os conhecimentos acumulados durante os anos de graduação.

3 MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO EM MANNHEIM E BOHNSACK

As imagens da justiça foram produzidas no contexto da pesquisa “Imagens da Justiça, Currículo e Pedagogia Jurídica”, em sala de aula, mediante a técnica de construção de desenhos.

O método utilizado para a interpretação das imagens produzidas foi o documentário de interpretação, proposto originalmente pelo sociólogo Karl Mannheim. Este método foi atualizado por Ralph Bohnsack (2007; 2011), que é considerado, na atualidade um de seus maiores expoentes.

O método documentário de BOHNSACK (2007) propõe, com base em contribuições de Panofsky (2011), que a análise da imagem seja feita em três níveis: pré-iconográfica (elementos presentes na imagem), iconográfica (o que os elementos parecem expor) e, por fim, iconológica (análise no mais alto nível de abstração em que o pesquisador coloca sua compreensão sobre o todo da imagem).

Ainda sobre o método documentário de Ralph Bohnsack, cabe ressaltar um trecho de artigo produzido por Vinícius Liebel (2011).

O método documentário se apresenta assim como alternativa para a condução empírica de pesquisas com fontes imagéticas ao propor a reconstrução das mesmas, ou seja, ele busca verificar a imagem como sistema único (uma análise da imagem em sua dinâmica própria) bem como integrada em seu contexto de produção. A imagem aqui não é entendida como mera ilustração ou simplesmente como produto de um milieu: parte constante e cada vez mais presente nas sociedades modernas, as imagens – sejam veiculadas em jornais, tv ou na internet – trazem consigo muitas vezes referências a serem seguidas, exemplos de ação e de pensamento para a coletividade por elas delimitada, quer dizer, para dado contexto local (Standortgebundenheit) por elas permeado. A práxis cotidiana pode encontrar portanto nestas imagens seu reflexo e seu modelo. As imagens devem ser entendidas

não apenas como espelhos de uma dada mentalidade, mas como constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social (BOHNSACK, 2009, p. 27 et seq. e MITCHELL, 1994, p. 41).

4 AS IMAGENS DA JUSTIÇA

A pesquisa com Imagens da Justiça, desenvolvida com o apoio do CNPq, conta com um catálogo de mais de trezentas imagens provenientes de desenhos produzidos por alunos iniciantes e concluintes da Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, e coletados em sala de aula.

Neste trabalho, especificamente, optou-se por focalizar imagens produzidas por estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Rio Grande e Universidade Federal de Pelotas.

Neste artigo serão analisadas duas imagens de acordo com o método documentário de BOHNSACK (2007), para que posteriormente seja realizada uma avaliação articulada com o tipo de currículo do curso. A primeira imagem foi produzida por uma aluna de 17 anos que, na época da coleta de imagens, cursava o primeiro semestre do curso de Direito da Universidade Federal de Rio Grande.

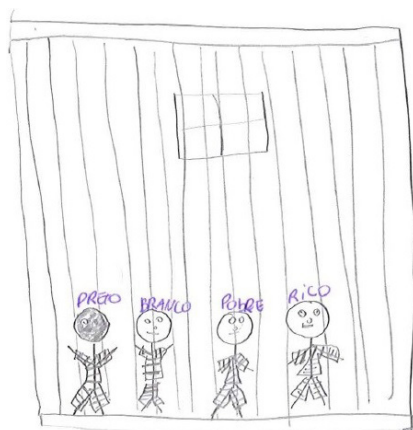


Imagem 1, sexo feminino, 17 anos

Na análise do nível pré-iconográfico da imagem, percebemos que a aluna ocupou boa parte do espaço destinado ao desenho, apresentando uma espécie de grade com indivíduos vestidos com roupas listradas, além da presença de alguns elementos textuais “preto”, “branco”, “rico” e “pobre”. No segundo nível, iconográfico, pode-se perceber que a autora desenhou indivíduos presos com figuras semelhantes, diferenciados por características binárias registradas em elementos textuais, tendo exatamente a mesma punição. Do ponto de vista iconológico é perceptível que autora calca sua percepção de justiça na ideia de punição e igualdade. No espaço destinado a descrever sua ideia de justiça a autora escreveu *“Justiça é para todos, não importa a etnia, a classe social. Todos tem esse direito. Ser feita a justiça, valer a pena realmente que lhe foi dada. Cumprir com a justiça, ser justo. Quando um caso é resolvido e se dá a sentença é aí que se faz justiça com as pessoas.”*

A autora recorre a uma ideia binária da conjugação social, ressalta uma questão complexa, a da exclusão social aliada à impunidade. A título de exemplo, em nosso país, de acordo com dados do Ministério da Saúde, do total da população carcerária os jovens entre 18 e 34 anos, pobres, negros e com baixa escolaridade, correspondem a 73,83%. Mais da metade, 66%, não chegaram a concluir o ensino fundamental. A propósito, pesquisadores como Fragale (2006; 2007), entre outros, identificam esta questão do binarismo no contexto da educação jurídica. Assim, se esta questão não é problematizada, tende a ser reforçada pelo currículo do curso de direito.

Estes dados demonstram o abismo que existe entre a percepção de justiça trazida pela aluna e a realidade do sistema carcerário brasileiro. Percebemos que se por um lado a ideia de “justiça” sustenta-se na igualdade de punição por outro lado a ideia de uma justiça institucionalizada, especificamente com relação ao Direito Penal, é reforçada pela autora.

A segunda imagem a ser analisada é de um aluno conculinte do curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas.

IMAGENS SOBRE A JUSTIÇA



Para mim a justiça é representada pelo lema: "A justiça é cega", mas poderá ser transformada p/ a justiça deve ser cega", ou seja, não haver discriminação entre rico e pobre. Por exemplo.

Imagem 2, sexo masculino, 32 anos

No nível pré-iconográfico desta imagem observa-se que o autor utilizou boa parte da folha, aparece um indivíduo ao fundo, quase tapado por uma imensa parede, além de possuir uma venda em seus olhos e a palavra “Justiça”. No nível iconográfico o autor representa o que parece ser um juiz com a venda da deusa Themis, o magistrado está atrás de uma imensa mesa em que está escrita a palavra justiça. No último nível de avaliação, o autor parece retratar um ideal de justiça centrado na ideia de um “deus juiz”, grande e forte, protegido pelo aparato do sistema judicial representado pela sua grande mesa. O autor parece também crer numa justiça que se dê exclusivamente pelas vias institucionais, impessoal e que se centre num princípio de igualdade formal, como, inclusive é reiterado pela explicação escrita oferecida pelo autor “Para mim a justiça é representada pelo lema: “A justiça é cega”, mas poderá ser transformada p/ “a justiça deve ser cega”, ou seja, não haver discriminação entre rico ou pobre. Por exemplo”.

Essa imagem traz à tona um argumento bastante forte que sustenta a afirmação que se faz neste artigo. O estudante em

questão passou seis anos em uma graduação, está praticamente concluindo o curso e apresentou uma representação de justiça dissociada da realidade social, em que não aparecem elementos do mundo exterior. O autor, embora traga o conceito de igualdade, ainda o faz com um conceito de um liberalismo igualitário (DE VITA; 2002), onde todos são absolutamente iguais, como se as desigualdades de nada importassem. Uma crítica a esse conceito é necessária, uma vez que se observa que existem, sim, abissais diferenças entre o índio e o morador de um bairro da classe média carioca, algo que é reforçado em trecho de texto produzido pelo Professor Alvaro De Vita (2002)

(...) Como o liberalismo igualitário é “cego a diferenças”, os adeptos do multiculturalismo⁵ o acusam de promover ou corroborar a imposição da cultura dominante sobre grupos minoritários. Como diz Taylor, “a objeção [dos multiculturalistas] é a de que o conjunto supostamente neutro de princípios cegos à diferença da política da dignidade igual de fato é o reflexo de uma cultura hegemônica. Do modo como isso se apresenta, então, somente as culturas minoritárias ou suprimidas são obrigadas a assumir uma forma que lhes é estrangeira. Em consequência, a sociedade supostamente eqüitativa e cega a diferenças não é somente desumana (porque suprime identidades) mas também, de uma forma inconsciente e sutil, altamente discriminatória”.

O viés multicultural parece caber muito bem nessa discussão a respeito de um currículo mais integrador, democrático e segmentado, concluindo a crítica a visão liberal-igualitária cabe ressaltar mais um trecho do artigo

E em que consiste o programa político multiculturalista? A idéia central é a de que, quando há identidades culturais envolvidas, não basta garantir direitos iguais entre os membros de minorias e os membros da maioria cultural. A justiça exigiria o reconhecimento público de direitos diferenciados cujos portadores não são indivíduos, mas sim grupos. Alguns exemplos de medidas e políticas propostas são os seguintes: o reconhecimento, nos currículos escolares, do valor e da contribuição de diferentes identidades culturais

(o que pode chegar ao ponto, nos EUA, de se propor o ensino em língua espanhola nas escolas públicas em que há alta concentração de hispânicos ou de se reconhecer o chamado “Black English” em pé de igualdade com a norma culta da língua nas escolas de alta concentração de negros); a isenção do cumprimento de determinadas normas legais por razões culturais ou religiosas – como o já mencionado exemplo da isenção do cumprimento de normas humanitárias de sacrifício de animais ou, de forma ainda muito mais controversa, a demanda por parte de grupos de judeus ortodoxos e de muçulmanos, em países como a Grã-Bretanha, de fazer seu direito familiar religioso prevalecer sobre o direito familiar do Estado liberal-democrático ou a recusa de membros da igreja Testemunhas de Jeová de aceitar certas formas de tratamento médico, mesmo quando isso poderia ser a única forma de salvar crianças em situação de risco de vida; e o direito de minorias nacionais (como a minoria francófona do Canadá, concentrada na província do Quebec, e grupos indígenas em várias partes do mundo) de assegurarem as condições para a sobrevivência indefinida de sua cultura. (DE VITA; 2002)

O currículo do curso de Direito da UFPel conta com disciplinas como Direito Financeiro, Economia e Tributário em sua grade obrigatória, enquanto a disciplina de Direitos Humanos é optativa. As diferenças de status entre disciplinas de um currículo, entendidas por Bernstein (1996; 1998) como categorias discursivas, podem ser estudadas no âmbito do currículo, tendo em conta as relações de poder e controle social, bem como o discurso pedagógico. Assim não é exagero apontar que este currículo pode ter influenciado diretamente na imagem produzida pelo aluno e sua percepção da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo articulado das imagens produzidas pelos alunos e alunas juntamente com o currículo é capaz de demonstrar como o estudante de Direito constrói uma visão bastante fechada, possivelmente ligada a uma forte classificação de seus

currículos de coleção enfatizando, durante o seu curso, a formação de um técnico do Direito, em detrimento de uma articulação mais estreita ou, ainda, mais integrada às temáticas sociais e a democracia gerando um profissional capaz de apontar soluções que tratem os problemas de maneira conjuntural e não apenas no intuito de resolver os problemas com medidas paliativas, como se vê naqueles que buscam reduzir a maioria penal para diminuir a criminalidade ou então legalizar o porte de arma a fim de se garantir a defesa pelas próprias mãos.

Neste contexto, do ponto de vista jurídico, é importante destacar a relevância da formação de novos operadores do Direito, capazes de refletir sobre a realidade social que lhes é imposta, carregada de mazelas sociais que não podem ser resolvidas com Direito Penal Máximo e acesso à educação, saúde e emprego mínimo. Tal formação exigirá novas práticas pedagógicas que confluem com uma abordagem inovadora da educação jurídica.

Por fim, é interessante ressaltar a importância de um currículo capaz de formar indivíduos emancipados, críticos e sensíveis à realidade social em que estão inseridos, uma formação que, em seu decorrer, auxilie na construção de uma consciência crítica e coletiva, formadora de um novo conjunto de operadores do Direito.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, no. 2, p.4, 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf> Acesso em: 16 de jun. de 2015.

BERNSTEIN, Basil. **On the classification and framing of educational knowledge**. In: YOUNG, Michel (Org). *Knowledge and control*. New York: Macmillan, 1981.

_____. **Estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, no. 18, 2007.

_____. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

_____. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 114 – 134.

DIAS, Renato Duro. La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 1, p. 72-87, 2014.

Escola de Gestores. **O papel do currículo como espaço de formação humana.** Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_1unid_1.html. Acesso em 08 de mai. de 2015

FAGUNDES, M. C. F.; HENNING, A. C. C.; KYRILLOS, G. M.; COLAÇO, T. L. Law, rapping and social justice: rethinking truth in contemporaneity. **European Scientific Journal**, p. 580-589, agosto, 2014.

FRAGALE FILHO, Roberto. Quando a empiria é necessária? In: **Anais do XIV Congresso Nacional do CONPEDI**, 2006, Fortaleza. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006, p. 1-11.

FRAGALE FILHO, Roberto; ASENSI, Felipe Dutra; RASKOVISCH, Silvia Primila Garcia. Pensando o ensino do Direito através uma pesquisa: contribuições sob a perspectiva da sociologia jurídica. In: **Anais do XV Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI**, 2007, Campos, RJ. Florianópolis: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 2007, p. 1674-1694.

LEITE, M. C. L. . Décisions et innovations curriculaires dans benseignement juridique au Brésil. In: Agnès de Luget; Magalie Flores-

Lonjou; Céline Laronde-Clérac. (Orgs.). **Quelle pédagogie pour l'étudiant juriste?** Expérimentations, modélisations, circulation. Bruxelas: Bruylant, 2012, p. 243-262.

LEITE, Maria Cecília Lorea ; VAN-DÚNEM, J. O. S. Imagens da Justiça produzidas por estudantes ingressantes no Curso de Direito: diálogos Brasil e Angola. In: Maria Cecília Lorea Leite. (Org.). **Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014, p. 169-185.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da Justiça, Currículo e Pedagogia Jurídica. In: Maria Cecília Lorea Leite. (Org.). **Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**. Porto Alegre: 2014, p. 15-57.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. Imagens da Justiça e Educação Jurídica no Significado nas artes visuais Contemporaneidade. In: CONPEDI/UNINOVE; Orides Mezzaroba; José Querino Tavares Neto; Silvia Andréia Vasconcelos. (Org.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos**. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 126-145.

LIEBEL, Vinícius. **Reconstruindo Imagens – o método documentário de análise**. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2143&Itemid=171. Acesso em: 16 jun. 2015.

LOPES; Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, no. 22, mai/ago 2010.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos de. **Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas**. Rio de Janeiro, p.9, 2009. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Partido da Causa Operária. **Negros são a maioria nas prisões brasileiras.** Disponível em: <http://www.pco.org.br/negros/negros-sao-maioria-nas-prisoas-brasileiras/zeoi,s.html>. Acesso em: 08 de mai. De 2015. _

PEREIRA, Newton C. F. Reformas Curriculares: A pesquisa no curso de direito. **In: Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, 2010, Fortaleza. Disponível em <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3338.pdf> Acesso em: 08 de mai. De 2015

VITA, Alvaro De. Liberalismo Igualitário e Multiculturalismo. **Revista Lua Nova**. São Paulo, no. 55-56, p. 7, 2002.