



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id275773>

A experiência da reforma da matriz curricular do curso de Direito de uma Universidade Federal: processos participativos e perspectivas

The experience of the reform of the curricular matrix of the Federal University Law School: participatory processes and perspectives

La experiencia de la reforma de la matriz curricular de la Facultad de Derecho de una Universidad Federal: procesos participativos y perspectivas

Gilberto Fachetti Silvestre - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | Vitória | Espírito Santo | Brasil. E-mail: gilberto.silvestre@ufes.br | Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3604-7348>

Valter Martins Giovedi - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | Vitória | Espírito Santo | Brasil. E-mail: valter.giovedi@ufes.br | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3277-2924>

Resumo: Trata-se de pesquisa destinada a analisar e a sistematizar as fases e a operacionalização do procedimento de reforma da matriz curricular do Curso de Direito de uma Universidade Federal da Região Sudeste do Brasil e elaborar uma síntese e um relato do procedimento para orientar outras reformas curriculares. O Curso em questão adotou um procedimento democrático participativo no processo de reforma da matriz curricular. A metodologia foi a qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, além de analítica e interpretativa, pois, a partir do relato da experiência vivenciada na primeira fase da reforma, foi elaborada uma orientação propositiva e inspiradora para outros processos.

Palavras-chave: curso de Direito; reforma curricular; democracia participativa.

Abstract: It is a research aimed at analyzing and systematizing the phases and the operationalization of the reform procedure of the curricular matrix of the Law Course of the Federal University and to elaborate a synthesis and a report of the procedure to guide other curricular reforms. The Law School of University adopted a participative democratic procedure in the process of reforming the curricular matrix required by the 2018 National Curricular Guidelines. The methodology was qualitative, bibliographic and documental, as well as analytical and interpretative, because from the report of the experience lived in the first phase of the reform, an inspiring and propositional orientation was elaborated for other processes.

Keywords: law School; curricular reform; participatory democracy.

Resumen: Esta es una investigación dirigida a analizar y sistematizar las fases y operacionalización del procedimiento de reforma de la matriz curricular de la Facultad de Derecho de una Universidad Federal de la Región Sudeste de Brasil y preparar una síntesis y un relato del procedimiento para orientar otras reformas curriculares. La Facultad de Derecho de la Universidad en mención adoptó un procedimiento democrático participativo en el proceso de reforma del plan de estudios exigido por los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2018. La metodología fue cualitativa, de tipo bibliográfica y documental, además de analítica, interpretativa y propositiva, pues a partir del relato de la experiencia vivida en la primera fase de la reforma se elaboró una guía inspiradora para otros procesos.

Palavras chave: faculdade de direito; reforma curricular; democracia participativa.

1 Introdução

Trata-se de pesquisa que tem por objeto a análise do procedimento de reforma da matriz curricular (versão 2020) adotado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Direito de determinada Universidade Federal, por meio da análise de suas fases e etapas, bem como o diálogo com documentos produzidos por personagens de cada uma delas. Assim, a pesquisa pretende contribuir com a sistematização de possibilidades e na identificação de desafios e limites para a realização de uma reforma curricular no âmbito de cursos jurídicos e, de forma especial, no Curso de Direito da instituição de ensino, considerando suas peculiaridades.

Foram analisadas as alterações exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 em comparação com as normas das DCN's de 2004 e que exigiram a reforma curricular dos Cursos de Direito. Por isso, a pesquisa lidou especialmente com o *currículo prescrito* ou *formal*, pois se refere à reforma curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, estabelecidas pela Resolução n.º 005, de 17 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.

Dentre os objetivos, a pesquisa pretendeu propor caminhos para um processo de reforma curricular democrático-participativo. Para isso, foi necessário, preliminarmente, sistematizar as fases e a operacionalização do procedimento de reforma da matriz curricular do Curso de Direito da universidade escolhida, e elaborar um relato-síntese do procedimento para orientar outras reformas curriculares. Porém, como o processo se desenvolveu por meio de um procedimento participativo, foi necessário teorizar sobre a viabilidade e sobre as condições necessárias de processos democráticos participativos em reformas curriculares.

A problemática que a pesquisa enfrentou é a maior dificuldade que se encontra em um processo de reforma curricular, especialmente no âmbito de um Curso em que — pela natureza do profissional formando e formado — há fortes divergências de ideias e defesas contundentes do modo de pensar. Para as várias demandas em torno do currículo e da formação acadêmica, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) adotou um procedimento participativo para a reforma da matriz curricular do Curso de Direito em questão, com ampla discussão pública e abrindo vários canais de comunicação. Daí que esta pesquisa precisou enfrentar como todos os vieses devem e precisam ser ouvidos e, na medida do possível, atendidos, pois isso torna o currículo e o projeto pedagógico o mais democrático possível.

Para enfrentar a problemática, a pesquisa traçou como *problema* para orientar as investigações: como se deu o processo e qual o impacto que o procedimento democrático participativo adotado na elaboração do novo currículo do Curso de Direito dessa Universidade Federal produziu sobre a matriz curricular construída?

O pressuposto é que a formulação de um processo de reforma a partir da ideia

de democracia participativa faz com que os diversos segmentos possam ser atendidos e favorece atitudes emancipatórias de alunos, docentes e demais envolvidos, garantindo a legitimidade da nova matriz curricular do curso, bem como a emancipação dos agentes envolvidos diretamente com a adoção de uma nova matriz.

A metodologia empregada foi qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, em que a revisão bibliográfica da qual resultou este trabalho foi realizada a partir dos marcos teóricos contemporâneos sobre currículo e sobre democracia. Seguindo essa metodologia, a pesquisa se destinou a construir como novo conhecimento o procedimento de reforma curricular, para que o produto desse processo atenda aos interesses dos diversos segmentos do profissional da área. Para isso, o ponto de partida foram os conhecimentos já desenvolvidos na bibliografia e em outras investigações, referenciando-nos em tais conceitos a prática da reforma curricular do curso de Direito. Nesse sentido, a pesquisa foi analítica, interpretativa e propositiva, pois, a partir do relato da experiência vivenciada na primeira fase da reforma, pretende-se elaborar uma orientação que seja inspiradora para outros processos.

Enfim, este trabalho oferece instrumentos para amenizar os rigores e o engessamento do currículo prescrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, que não contemplam o espaço de especificidades que tem um currículo de um curso de Direito. É o procedimento participativo que possibilitará construir um currículo multiculturalmente e que reconheça as identidades dos personagens envolvidos no ensino e na profissão em Direito.

2 Elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 que pressionaram as mudanças nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Direito

O fator propulsor da Reforma Curricular e Pedagógica 2020 do Curso de Direito da universidade foi o conjunto de revisões nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, ocorridas em 2018 por meio da Resolução n.º 005, de 17 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.

As novas diretrizes foram propostas pela Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico e deu origem ao Processo n.º 23001.000020/2015-61. Desde a ocasião, o objetivo não era a reforma das DCN's de 2004, mas a sua revisão. Apesar de dar origem a um novo instrumento normativo, muitas formulações normativas do documento de 2018 repetem formulações das DCN's de 2004 (Resolução n.º 009/CES/CNE/MEC, de 29 de setembro de 2004).

Em 04 de outubro de 2018, o Colegiado da Câmara de Educação Superior aprovou o Parecer n.º 635/2018, que opinava pela aprovação das revisões propostas por

meio da criação de novo instrumento normativo para as DCN's para os cursos de graduação em Direito.

Esse Parecer torna-se um objeto de estudo e análise desta pesquisa, uma vez que é nele que se encontram os fundamentos que ensejaram reformas curriculares nas graduações em Direito pelo Brasil. Mas, a pesquisa se propôs a indagar e a encontrar uma resposta: os elementos fáticos, políticos, sociais e pedagógicos que levaram a essa modificação foram *motivadores* ou *pressionadores* das novas Diretrizes?

O Parecer n.º 635/2018 inicia destacando que as novas DCN's resultam de expectativas de dois setores do mundo jurídico, quais sejam: a comunidade acadêmica e os órgãos de representação profissional. E essas expectativas girariam em torno da "necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global".

As DCN's refletem uma verdadeira — e legítima — preocupação com os egressos dos cursos de Direito e seu desempenho na sociedade, os quais, segundo o Parecer, são impactados por fatores como:

- processo de expansão do ensino superior;
- governança institucional;
- avaliação;
- gestão de conteúdos, desenvolvimento de habilidades e competências;
- definição de estratégias curriculares; e
- organização da pesquisa.

Nesse sentido, o Parecer n.º 635/2018 destaca qual é a questão mais urgente em torno da revisão das diretrizes: "o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade".

Observe que este trecho do Parecer revela:

- 1) a confirmação de que a o novo instrumento se preocupa com o perfil do egresso e se propõe a solucionar as dificuldades encontradas pelos bacharéis para se inserirem no mercado de trabalho;
- 2) o fator que levou à rediscussão dos padrões dos cursos de Direito tem a ver com a situação do desemprego vivenciada pelo país no período de 2015 a 2018, que na ocasião da abertura do Processo n.º 23001.000020/2015-61 era iminente ante a taxa de desemprego, segundo Pnad (Pesquisa Nacional

por Amostra de Domicílios) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) era de 9,8%, tendo passado para 11,5% em 2016, 12,7% em 2017 e 11,6% em 2018 (IBGE, 2019); e

- 3) as condições políticas, econômicas e sociais do momento da recessão econômica do país *pressionaram* a revisão das DCN's de 2004 e deram origem às DCN's de 2018, ou seja, não se tratou de uma reforma originada de uma nova visão pedagógica que veio para motivar livremente novas experiências de ensino, mas a pressão das necessidades que os bacharéis possuem ao concluir o curso e se encontrarem em situação de desemparo.

O Parecer revela essa preocupação com a inserção do egresso no mercado de trabalho e se propõe a solucionar os problemas pela via de novas DCN's. E isso obriga, necessariamente, a uma reforma das Matrizes Curriculares:

A realização de revisão das Diretrizes Curriculares do curso de Direito pauta-se especialmente no interesse da sociedade na área e na longevidade da vigência do atual currículo. Nessa circunstância, é relevante lembrar que a revisão de uma diretriz alcança, sobretudo, a estrutura curricular, indo, no entanto, além da atualização de disciplinas e conteúdos, quando for o caso.

Essa preocupação com o egresso se manifesta no perfil que o Parecer constrói para o graduando e futuro graduado, pelo qual um curso de Direito deve assegurar:

- formação geral e humanística;
- capacidade de análise;
- domínio de conceitos e da terminologia jurídica;
- adequada argumentação;
- interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais;
- domínio das formas consensuais de composição de conflitos;
- postura reflexiva;
- visão crítica; e
- aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica.

Nesse contexto, a formação profissional ganha destaque na revisão curricular nacional: "deverão ser consideradas estratégias de ensino que valorizem o protagonismo discente de forma a possibilitar uma formação profissional que revele competências cognitivas, instrumentais e interpessoais de relevo ao profissional de Direito".

Por isso, o Parecer n.º 635/2018 expressa a ideia de que o currículo do curso de Direito deve se comprometer com a formação das competências do profissional da área. Para isso, os estudantes devem construir soluções para problemas que virão a

enfrentar no exercício profissional: “é pela reflexão e teorização, a partir de situações da prática, que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem”.

Daí que as novas DCN's — se comparadas com as de 2004 — são mais rigorosas quanto ao preparo do estudante de Direito para o mercado de trabalho.

O eixo de formação geral permanece o mesmo, sendo composto pelas disciplinas propedêuticas: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Uma modificação perceptível de plano foi a inclusão de três novas disciplinas no eixo da formação técnico-jurídica: Teoria Geral do Direito, Direito Previdenciário e Mediação, Conciliação e Arbitragem.

O último eixo prático-profissional foi reformado para ser aplicado transversalmente nos outros eixos de aprendizado, revelando aquela preocupação com a formação do profissional que pressionou a reforma das diretrizes para harmonizar teoria e prática.

Por essa lógica do eixo prático-profissional, a teoria deve ser ensinada com vistas à realização prática e à operabilidade do Direito. Revela que a teoria e a dogmática jurídicas precisam ser ensinadas, também, com vistas profissionalizantes. Isso faz todo sentido dentro da lógica das novas DCN's, qual seja, preparar o egresso a exercer a profissão jurídica, especialmente a advocacia.

E, ainda, dois outros pontos — sempre visando à inserção no mercado de trabalho — ganharam relevo: o primeiro foi a preocupação com a relação entre o futuro profissional e as novas tecnologias, especialmente por causa da forte tendência de exclusividade do processo judicial eletrônico e de audiências feitas por videoconferência; e o segundo é a atuação extrajudicial do profissional, não só nos métodos alternativos de solução de conflitos, mas também nas vias administrativas e fiscais.

De tudo isso se observa uma nítida preocupação com a formação do egresso para o exercício da profissão. A inserção no mercado de trabalho deve ser a preocupação maior ao elaborar a Matriz Curricular (OCC) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Importante salientar, outrossim, que quando se analisa a Resolução n.º 005/2018 e o Parecer n.º 635/2018 em detalhes, percebe-se que esses instrumentos não oferecem espaços e oportunidades para um processo democrático-participativo para a construção no âmbito dos cursos. Não é que os instrumentos proibam; eles, simplesmente, não estimulam e não exigem procedimentos de ampla discussão. Ou seja, as DCN's se contentam com discussões internas à instituição e limitadas ao curso. Em outras palavras, preocupam-se muito com a legitimidade formal do currículo e menos com a legitimidade substancial do processo.

3 Democracia participativa e reforma curricular: fundamentos teóricos

Direito é poder: seja enquanto um conjunto de normas que organizam sociedade; seja como um conjunto de regras que controlam as condutas; seja, ainda, como um instrumento de promoção da paz, do bem-estar e da equidade (Amaral, 2015; Coelho, 1992). Por isso, um Curso de Direito é — além de formativo de profissionais — um *curso político*, pois ele forma aqueles indivíduos que *exercerão* o poder e que *operacionalizarão* o poder. Demonstrando esse viés, José Martins Rodrigues (1953, p. 52-53) assim descreve uma das principais características dos cursos jurídicos:

As escolas jurídicas, por isso mesmo que as primeiras a se constituírem no Brasil, foram, durante várias décadas, os principais centros de preparação para a política, a atividade parlamentar e a administrativa, que de preferência recrutavam, entre os que por elas se diplomavam, os estadistas e homens públicos de maior relêvo. Hoje, com o desenvolvimento dos outros ramos de ensino superior, já não é sua a exclusividade, que a bem dizer lhe cabia; todavia, ainda há de persistir, até certo ponto, pela própria natureza dos estudos que nelas se realizam, a sua predominância, dado que aparelham melhor o espírito para as tarefas superiores da obra legislativa e da organização da vida pública.

E a formação desse “sujeito do poder” passará pelo currículo do curso que forma esse indivíduo: a formação que uma instituição oferece ao seu aluno, via currículo, impactará no modo de *conceber* o poder e de, principalmente, *exercer* esse poder.

Não à toa, João M. Paraskeva entende que um currículo é um documento implicitamente materializado por relações de poder (2008, p. 135-168).

Nesse sentido, um currículo e um projeto de Curso de Direito não é (só) da instituição, não é (só) do aluno, não é (só) dos professores; é um curso de toda a *coletividade*, de todos “*nós*” enquanto sociedade. Afinal, é esse currículo e esse projeto de curso que serão a base da formação dos agentes que exercerão o poder e aplicarão a equidade.

Paralelamente a isso, há diferentes concepções do *poder*, da *equidade* e do *modo* como estes devem se realizar. Por exemplo, para além dos espectros ideológicos, tem-se, ainda, os espectros jusfilosóficos, que se referem à concepção do objeto das disciplinas jurídicas (Martínez, 2006), fala-se em jusnaturalismo, neojusnaturalismo, juspositivismo, pós-positivismo, jusrealismo e uma série de tantas concepções. Cada um desses fatores — ideológicos e jusfilosóficos — interferem no modo como um Curso de Direito é concebido e, principalmente, o que deve ser priorizado na formação dos alunos.

Essa é, pois, a maior dificuldade que se encontra em um processo de reforma

curricular, especialmente no âmbito de um Curso em que — pela natureza do profissional formando e formado — há forte divergências de ideias e defesas contundentes do modo de pensar. Todos os vieses devem ser trazidos para o debate, pois isso torna o currículo e o projeto pedagógico o mais democrático possível (Mazzante, 2005). Nesse sentido, Rosa Virgínia Diniz e Pedro L. Goergen (2019) destacam os múltiplos fatores que, em sentido geral, são capazes de subsidiar a qualidade da educação superior, dentre eles o respeito às heterogeneidades: “devem ser consideradas todas as suas possibilidades estruturais, pedagógicas e discentes, convergentes com a heterogeneidade presente no sistema, inerente à realidade brasileira, necessária para uma oferta de ensino superior que se pretenda universalizada”.

Daí a necessidade de formular possibilidades na organização de um processo de reforma curricular e pedagógica cujas fases e a operacionalização permitam uma ampla participação não só de professores e representantes estudantis em órgãos colegiados. Nesse sentido, as ideias de *democracia participativa* colaboraram substancialmente em um processo de reforma curricular.

João M. Paraskeva (2008) coloca o currículo como “prática (regulada) de significações”. É que, para ele, currículo é uma prática de vida, e não apenas um documento escrito e estático. O texto que representa o currículo possui, implicitamente, múltiplas tensões, negociações e políticas educacionais estabelecidas entre diferentes grupos sociais. Porém, entende Paraskeva que o currículo acabará expressando um “discurso oficial” que é resultado da “voz dos vencedores a nível social”. Essas tensões são percebidas no processo de reforma curricular e pedagógica do Curso de Direito e é necessário conciliar todas essas múltiplas tensões entre diferentes grupos sociais, políticos e ideológicos para que o currículo não seja a imposição das ideias e das concepções da “voz dos vencedores”, que no âmbito da reforma curricular no ensino superior tende a ser a dos docentes e dos representantes estudantis.

De acordo com o *caput* do art. 215 do Regimento Geral da Universidade Federal estudada, enquanto segmento os discentes participam dos processos deliberativos, porém sem o mesmo peso quanto ao aspecto proporcional. O § 2.º do art. 215 prevê que a representação estudantil em órgãos deliberativos é de $\frac{1}{5}$ do total de membros do colegiado:

Art. 215. O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados da Universidade bem como em comissões instituídas na forma do Estatuto da Universidade, deste Regimento e dos Regimentos dos Centros.

[...].

§ 2º. Os representantes estudantis integrarão os Órgãos Colegiados e Comissões Acadêmicas na proporção de até $\frac{1}{5}$ (um quinto) do total dos membros, vale dizer, o seu número corresponderá a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do número

de participantes não alunos, desprezados os dígitos da parte fracionária.

Embora numérica e proporcionalmente menores, os estudantes podem participar exercendo não apenas o direito de voto, mas principalmente o direito de voz. Com isso, têm a possibilidade de influenciar com a argumentação.

Isso ficou muito claro no processo de reforma curricular do Curso de Direito em 2020, quando, apesar do número, os membros do Centro Acadêmico tiveram a oportunidade de opinar e dialogar igualmente com o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado do Curso, tendo atendidos diversos pleitos a partir do convencimento. Por exemplo: criação das disciplinas obrigatórias Execuções Penais e Metodologia da Pesquisa.

Chama a atenção, ainda, que não há previsão de participação nesse processo da categoria dos Técnico-Administrativos em Educação (TAE's). Além da ausência de representação nos Colegiados de Curso e nos NDE's, nos órgãos deliberativos em que participam a proporção chega a ser inferior à dos alunos. Ou seja, somente no processo democrático-participativo é que a categoria poderá ter voz e apresentar, assim, as questões e dificuldades que enfrentam no dia a dia na lida direta com as questões do Curso.

Por isso, deve-se conceber métodos e processos de publicização da reforma curricular para que todos tenham voz e possam ser ouvidos e atendidos, afinal, "por mais que o texto curricular represente uma determinada política oficial, não pode ser compreendido se não se entende e atende os indivíduos que nele operam" (Paraskeva, 2008, p. 135).

Mas, afinal, o que se entende, aqui, por *democracia participativa* (ou *deliberativa*) e quais suas interferências em um processo de reforma curricular?

Nesta pesquisa, o conceito é cunhado com adaptações ao processo de reforma curricular. Isso porque ele tem um amplo significado político, pelo qual o povo exerce diretamente o poder (diferentemente do que ocorre com a democracia representativa).

Evidentemente que, quando se fala de democracia participativa na (re)construção de um currículo de um curso superior de uma instituição específica, não se está dizendo que o povo possa decidir o processo; o que se defende é que ele possa participar das deliberações, opinar e tentar influenciar os agentes que, em última instância, decidirão quanto ao currículo apresentado. E é evidente, também, que nem todas as pessoas têm interesse no currículo de um curso de uma instituição. Mas aqueles que o tem, devem ter a oportunidade de participar.

Então, a democracia participativa na reforma curricular de um curso superior significa oportunizar espaços de ampla discussão e apresentação de propostas, para além daqueles espaços de deliberação já consolidados, quais sejam, os órgãos colegiados representativos. Caberá a estes setores decidir; porém, que o façam após ouvir e

conciliar — de maneira democrática — as diversas pessoas interessadas — participação — naquele currículo. Participação na gestão escolar é o “exercício de voz”, que é um direito inerente à cidadania (Freire, 2001, p. 73).

Isso já traz quatro vantagens da adoção dos princípios dessa política:

- credibilidade do processo;
- atendimento de demandas da coletividade com relação ao perfil do egresso;
- sentimento coletivo de ser partícipe do processo; e
- legitimidade e aceitação do currículo.

Nesse sentido, para Paulo Freire (2000, p. 75) a ideia de participação implica que as pessoas marquem sua presença na história, e não simplesmente sejam representadas.

Muito se diz e se escreve sobre democracia participativa. Um recorte de referencial teórico levou essa pesquisa a se inspirar e a adotar como referências Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire.

Preliminarmente, deve-se esclarecer que esses autores tratam de participação, emancipação e democracia no âmbito de teorias da emancipação social e de transformação das desigualdades sociais. Têm um pensamento sistêmico, amplo. Essa pesquisa, por sua vez, dialogará com essas concepções em um aspecto específico: o processo decisório de reforma curricular, o qual não é objeto de reflexão direta nos trabalhos analisados de autoria desses autores.

Mas, antes de entender o que é democracia participativa, é preciso compreender o que é *participação*.

Juan E. Diaz Bordenave (1983, p. 8) demonstra a íntima relação que existe entre democracia e participação: a democracia não é apenas uma forma de governo na qual os cidadãos votam; é um estado de espírito de relacionamento entre as pessoas, concluindo que “democracia é um estado de participação”. Logo, conclui-se, ser democrático é permitir que os outros participem e se sintam parte.

Prossegue Juan E. Diaz Bordenave (1983, p. 16) afirmando que a participação tem uma base *instrumental*: o indivíduo participa porque “fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos”. O que faz todo sentido, pois uma discussão em amplo nível participativo permite oxigenação de ideias e práticas, conhecer falhas anteriores, tomar parte de demandas antigas e, principalmente, conhecer coisas que os representantes-decisores não conhecem ou não têm dimensão da importância.

Para uma mais eficiente reforma curricular não é suficiente garantir a *microparticipação*, que significa a reunião de pessoas em grupos de discussão ou de trabalho. Em razão do impacto que a formação de operadores do Direito tem sobre a sociedade,

o processo deve ser de *macroparticipação*, que é a “participação macrosocial, compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade” (Bordenave, 1983, p. 24).

Participação, para Paulo Freire (2000, p. 129), tem a ver com a possibilidade de se expressar. Nesse sentido, assim caracteriza a participação na gestão escolar democrática: “Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica, nada disto é possível”.

A participação no procedimento democrático não deve ser vista como um método de exercício do poder, mas como uma *prática social*, segundo Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer (2002, p. 52), dissertando sobre o protagonismo de Jürgen Habermas no tratamento desse modo de vista da democracia. Ser democrático, então, é agir com uma razão prática: ver-se como partícipe e possibilitar que outros participem. Não à toa, Paulo Freire (1981, p. 96) vê como uma “farsa” falar em democracia e silenciar o povo.

Logo, democracia não é só um assunto sobre o modo de governar e de escolher governantes; democracia também é diz respeito ao modo como se chega a uma decisão. E Boaventura de Sousa Santos (2002) entende que a participação reconstrói o ideal de democracia.

Ainda para Boaventura de Sousa Santos (1998, p. 80), essa reinvenção democrática reconstrói o contrato social. Luciana Rosa Marques (2008, p. 67), assim caracteriza essa reconfiguração do contrato social democrático:

Este novo contrato, de natureza inclusiva, abrange não apenas homens e grupos sociais, mas também a natureza; é mais conflitual, pois a inclusão se dá tanto por critérios de igualdade como de diferença; inclui os espaços-tempos local, regional e global e, por fim, não se assenta em distinções rígidas entre Estado e sociedade civil; entre economia, política e cultura; entre público e privado.

Conceito caro à democracia em Santos (1998, p. 70) é o de *relação emancipatória*, que consiste em uma transformação das relações do poder que passa por uma autoridade compartilhada e igualitária. Ou seja, a partir da democracia participativa é possível ver o sujeito como autônomo, capaz e igual para exercer uma autoridade compartilhada; ver o indivíduo como emancipado, e não interdito a ponto de merecer ser representado.

Esse processo democrático-participativo, no entanto, não ocorre por imposição, mas por *concessão*. A *participação concedida* é aquela em que se possibilita a todos

serem parte do poder decisório (Bordenave, 1983, p. 29), ainda que apenas como influenciadores ou esclarecedores de pautas. Essa concessão deve ser feita por aqueles que detêm o controle do processo. Não se trata de conceder o poder de decidir, posto que em certas situações ele será indelegável por determinação legal, mas possibilitar que os interessados conheçam o processo e nele se manifestem.

O que essa pesquisa defende, com base nessa razão prática democrática, é que a concessão dos agentes decisores para que outros participem do processo é uma concessão obrigatória, e não uma concessão por liberalidade; não é um favor que os dirigentes fazem, mas um *dever*, pois todos os envolvidos e interessados têm o direito de participar do processo.

Ser democrático é conceber o outro como emancipado e capaz de participar dos espaços de discussão. Do contrário, não teremos indivíduos (alunos, egressos, docentes, funcionários, comunidade) emancipados; e se não o são, devem ser interditados. Isso revela, em última instância, a capacidade de formação dos seus alunos pela instituição. É que, para Paulo Freire (2008), participação — e democracia — também são aprendizados, pois democracia e educação formam um todo (Kay; Carrara; Kay, 2013) (Alcântara; Borges; Filipak, 2018). Não ensinar a participação é transmitir a descrença no *poder fazer*: isso transforma o sujeito em emancipado. Já a democracia na educação — via participação — possibilita que a “sociedade em movimento” forneça ideias novas e autênticas para o processo educacional (Freire, 2008). Ou seja, se a instituição não vê seus agentes como emancipados, então sua capacidade de ensinar é limitada e ineficiente.

Que egresso (graduação e pós-graduação) a instituição formou se sequer pode ser ouvido sobre suas impressões sobre o curso? Que aluno (graduação e pós-graduação) a instituição está formando se ela sequer confia na avaliação que ele pode fazer do ensino-aprendizado que está oferecendo? E que inserção social uma instituição pode dar se não ouve a sociedade em suas necessidades quanto aos operadores do Direito lançados anualmente no mercado de trabalho?

Não ouvir a sociedade é a confirmação da legítima impressão de Ariano Suassuna: “A universidade brasileira pensa e ensina de costas para o país e para o povo”.

A visão dos diversos sujeitos é importante para a legitimação do currículo (Souza; Filipak, 2001). Nesse sentido, afirmam Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva e Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (2018, p. 811) que “uma comunidade política não é simplesmente como um grupo de indivíduos governados por um poder, visto que precisamos pensar a comunidade como um organismo animado. Concordamos que, na qualidade de organismo animado, a política precisa ser afirmada como ação coletiva nos espaços-tempos públicos e, nestes, os educativos”.

Diante disso — e considerando que uma alteração curricular implica em processos educacionais e pedagógicos (Libâneo, 2007; Silva, 2011), é necessário executar a reforma a partir de um processo amplamente público, para que sua concepção e seu resultado final não sejam puramente dogmáticos e uma “imposição” de um grupo reduzido de docentes e representantes estudantis.

A formulação de um processo de reforma a partir da ideia de democracia participativa faz com que os diversos segmentos possam ser atendidos — ainda que minimamente — e favorece atitudes emancipatórias de alunos, docentes e demais envolvidos, garantindo a legitimidade da nova matriz curricular do Curso.

4 A democracia participativa na Reforma Curricular e Pedagógica 2020 do Curso de Direito de uma Universidade Federal: instrumentos utilizados para sua realização

Essa pesquisa se propôs a estudar um procedimento democrático-participativo na reforma curricular do Curso de Direito da universidade escolhida e os impactos que tal procedimento tem sobre o produto final da reforma, especialmente na concepção de novas matrizes curriculares (ou organizações curriculares). Afinal, como aponta Paulo Freire (2000), uma reformulação de currículo é sempre um processo político-pedagógico e substantivamente democrático. Somente nesta perspectiva é que o currículo conseguirá se realizar, como aponta José Gimeno Sacristán (1999, p. 61), como a “ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e a educação; entre o conhecimento e a cultura que herdamos e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideais, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

A Resolução n.º 005, de 17 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação pôs em vigência as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito. As alterações determinadas pelas DCN’s abriram a oportunidade para um debate maior para além da simples inclusão de algumas disciplinas obrigatórias, quais foram:

- oportunidade de discutir práticas pedagógicas em sala de aula;
- avaliação do Currículo e do PPC de 2009;
- fortalecimento da formação prática; e
- criação de mecanismos para a inclusão do egresso no mercado de trabalho.

Para favorecer uma ampla discussão sobre todas as nuances curriculares e pedagógicas, a relatoria da reforma propôs ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) a divisão do processo em três fases:

- 1.ª fase: discussão e reforma da matriz curricular (organização curricular de curso);

- 2.^a fase: discussão e reforma dos demais elementos pedagógicos do curso; e
- 3.^a fase: consolidação do projeto pedagógico de curso (PPC).

Cada uma dessas fases constitui um processo que, ao final, serão fundidos para a criação do novo PPC.

Esta pesquisa se concentra na 1.^a fase e pretende expor: 1) quais os elementos democrático-participativos foram empregados na 1.^a fase; e 2) quais as vantagens de se ter aplicado tais elementos para reformulação da matriz curricular.

Quando se fala em “reforma curricular e pedagógica”, pelo menos três dimensões são necessariamente envolvidas:

- 1) *Concepção pedagógica de curso*, que diz respeito aos princípios políticos, axiológicos, gnosiológicos, epistemológicos e formativos que se espera no curso;
- 2) *Concepção de currículo de curso*, que se refere à organização das experiências formativas dos agentes envolvidos no processo educacional; e
- 3) *Concepções de didáticas e práticas pedagógicas*, que dizem respeito às escolhas do professor no processo ensino-aprendizagem.

A relatoria da reforma junto ao NDE se situou na concepção de Matriz Curricular fixada pela universidade, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito de 2018 e pela literatura da área de educação-currículo.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 148), currículo é um “processo histórico” e um “projeto cultural”. “É um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também incidir nessa mesma sociedade”. Por outro lado, é também um projeto cultural, pois “condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele”.

Por isso, a Relatoria queria ouvir a comunidade, a sociedade civil, os ex-alunos, os profissionais da área, lideranças, para construir uma matriz curricular que refletisse práticas e necessidades não só dos (atuais) alunos, (atuais) professores e das (atuais) DCN's, mas de todos aqueles que, direta ou indiretamente, são impactados pela formação dada aos profissionais do Direito.

A consolidação dessas múltiplas idealizações de currículo não se revela tarefa fácil. Mas para colaborar com a discussão, José A. Pacheco e João M. Paraskeva (1999) apresentam orientações para as tomadas de decisão na contextualização curricular. É que o currículo é, segundo eles, uma *deliberação*, e não propriamente como plano ou

“artefacto técnico”; logo, é uma situação que envolve funções, competências e atores. Assim, discutem os diversos contextos e fases de deliberação curricular e as competências de cada um dos atores no processo de decisão.

De maneira genérica, pode-se sintetizar a proposta de Pacheco e Paraskeva (1999) para a organização da tomada de decisão na contextualização curricular da seguinte maneira:

- Centralizam os debates na partilha das decisões;
- Salientam especialmente o papel do aluno na parceria curricular; e
- Atribuem ao professor o papel de liderança curricular.

Essa pesquisa analisou a pretensão da relatoria da reforma de ir um pouco além, verificando a possibilidade e a eficácia da participação nesse processo de atores que sejam pessoas externas à comunidade acadêmica. Por exemplo, a oportunidade de ouvir a sociedade civil, ex-alunos, ex-professores em Audiência Pública oferece alguma contribuição nesse processo de consolidação de um currículo? Parece que sim, afinal, eles podem indicar o profissional que a sociedade deseja e o ensino profissional que os profissionais formados naquela instituição desejam. E não se pode olvidar que o mote principal das DCN's 2018 é a preocupação com a inserção do egresso no mercado de trabalho, bem como sua fixação e permanência no dia a dia profissional.

Segundo Leonardo Avritzer (2000, p. 44) há um elemento da democracia deliberativa que se apresenta como uma vantagem, qual seja, a possibilidade de testar múltiplas experiências:

os chamados arranjos deliberativos trabalham com a idéia de que a inovação institucional depende da capacidade de experimentar e partilhar resultados. De acordo com essa concepção, a racionalidade ou a eficiência é gerada de forma descentralizada e *a posteriori* por múltiplos experimentos. Nesse sentido, o elemento central dos arranjos deliberativos passa a ser a sua diversidade e não a sua unidade. Podemos, mais uma vez, observar tal elemento em operação nas diversas experiências de deliberação argumentativa acima mencionadas nas quais o elemento central passa a ser a possibilidade da variação e não da repetição institucional. Os arranjos deliberativos, nos casos do orçamento participativo no Brasil ou dos planos de conservação ambiental nos Estados Unidos, são conhecidos exatamente pela sua capacidade de variação, variação essa partilhada pelos atores em público.

Observe que a participação — deliberação e a argumentação — tem um papel não apenas legitimador do processo, mas também pragmático — e, por que não, utilitarista—: ouvir outras pessoas, principalmente externas ao ambiente de concepção da reforma curricular, traz a vantagem de oxigenação de práticas e ideias (Moreira; Silva, 1997; Pacheco, 2005).

Existem sete formas de participação, baseadas nos graus de envolvimento da

sociedade no processo decisório. Segundo Pretty (1995), elas constituem as seguintes participações:

- simulada;
- passiva;
- por consulta;
- através de incentivos;
- funcional;
- interativa; e
- automobilização da comunidade.

No caso da reforma do Curso de Direito, adotou-se a forma consultiva de participação, pela qual foram feitas consultas por meio de questionários, audiência pública e disponibilização de canal de comunicação via correio eletrônico. A participação foi garantida por meio da criação de fluxos de comunicação, para facilitar o acesso a informações e a manifestação das pessoas.

A relatoria da reforma propôs e o NDE aprovou a organização do procedimento de primeira instância para a deliberação nas fases da Reforma.

A 1.^a fase da reforma foi constituída dos seguintes espaços de deliberação e decisão e debate/discussão:

Quadro 1 – Fases da reforma curricular

Debate/Discussão		Deliberação/Decisão	
Data	Reunião	Data	Reunião
nov./dez. 2019	Encontros com a representação estudantil (Centro Acadêmico) para início do processo de reforma		
		18/03/2020	Reunião da Câmara Departamental de Direito (corpo docente da área) que indicou os novos membros do Núcleo Docente Estruturante a partir das suas expertises jurídicas
1 a 31/04/2020	Elaboração do Anteprojeto de Matriz Curricular, com reuniões semanais com a representação		

	estudantil		
1 a 31/04/2020	Criação da identidade visual e do <i>site</i> do NDE para divulgação dos trabalhos e de documentos relevantes.		
		05/05/2020	Aprovação do Anteprojeto de Matriz Curricular pelo NDE e publicação
5 a 19/05/2020	Divulgação de formulário e questionário de avaliação do Currículo de 2009 e do Anteprojeto de Currículo 2020.		
5 a 19/05/2020	Disponibilização de <i>e-mail</i> institucional, com domínio da instituição, para envio de críticas e sugestões.		
19/05/2020	1.ª Audiência Pública		
20 a 25/05/2020	Consolidação e análise dos seguintes documentos: • propostas da Audiência Pública; • parecer do Centro Acadêmico sobre a Audiência Pública; • avaliações e respostas do questionário e do formulário; e • sugestões recebidas por <i>e-mail</i>		
27/05/2020	Participação da representação estudantil na reunião do NDE que deliberou a Proposta de Projeto de Matriz Curricular (direito a voz, mas não de voto)	27/05/2020	Aprovação da Proposta de Projeto de Matriz Curricular no NDE e encaminhamento para o Colegiado do Curso de Direito
		04/06/2020	Deliberação e aprovação pelo Colegiado do Curso de Direito da Proposta de Matriz Curricular elaborada pelo NDE. Obs.: o Colegiado fez, ainda, alterações pontuais na proposta enviada.

Fonte: elaboração própria.

É interessante relatar aqui como que alguns elementos preparatórios simples exerceram influência no processo de participação:

- 1) Criação de uma identidade visual e de uma logo para a reforma curricular. A arte trouxe uma seriedade ao processo e os elementos visuais, pode-se dizer, tornaram a participação mais atraente. De igual maneira, a diagramação do documento do anteprojeto deixou a leitura mais atraente e agradável, captando um maior número de interessados. Um *e-mail* recebido de uma ex-aluna bem demonstra que o “capricho” é essencial para fazer com que as pessoas queiram participar: “Parabéns pela arte do currículo. Tudo muito bonito e bem feito. Dá gosto de ler. Fica nítido que o currículo está sendo conduzido com responsabilidade”;
- 2) Desenvolvimento de uma página da reforma no *site* institucional do Curso de Direito. Na página do NDE, localizada dentro do *site* do Curso, foram colocados todos os documentos referentes ao processo de reforma, desde o Anteprojeto, passando pelas normativas do Ministério da Educação e da universidade, até chegar ao *link* do Processo Digital, de modo que todas as pessoas — ligadas ou não à universidade — têm acesso aos autos do processo e aos atos nele praticados; e
- 3) Criação de um *e-mail* institucional. Foi solicitada junto ao setor de tecnologia da informação da universidade a criação do *e-mail* institucional. Mas a questão a se destacar não é somente a criação do correio eletrônico, mas de um correio institucional (ou seja, domínio @universidade.br). Isso revela que o processo de reforma é um ato administrativo público, e não ato privado de um grupo ou categoria. Há uma mensagem subliminar: a reforma é da universidade, e não do Núcleo Docente Estruturante ou da Coordenação do Curso. A intenção é revelar a publicização do processo, em contraposição à privatização e apropriação por um grupo de representantes de categorias.

Todos esses elementos, apesar de simplórios, foram essenciais para despersonalizar o processo de reforma e estimular a ampla participação.

Os interessados apresentaram suas propostas através dos vários veículos de comunicação e espaços de deliberação. Criticaram o anteprojeto submetido à apreciação e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) — no seu papel de elaborador e encaminhador de propostas — definiu problemas e analisou as propostas e avaliações para, então, decidir. Observe que a decisão foi de um órgão específico, e não do povo; porém, a coletividade influenciou a decisão final do NDE. E essa influência se reflete nas seguintes mudanças do Anteprojeto para o Projeto decidido:

- 1) *Antecipação da disciplina Filosofia do Direito*: era uma demanda totalmente desconhecida pelo NDE. A disciplina, ministrada desde 1996 no 10.º período (5.º ano), perdia o sentido principal, que é preparar o aluno para o conhecer o Direito e avaliá-lo. No 10.º período, o aluno de Direito se envolve com outras questões, que acabam retirando o foco de uma importante disciplina. (Por exemplo: o aluno está preocupado com o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil ou com sua inserção no mercado de trabalho). Antecipando a Filosofia do Direito para o 2.º período (1.º ano), espera-se, com isso, que o aluno forme uma sólida base para compreender o conteúdo dogmático que terá pela frente;
- 2) *Inclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa como obrigatória*: trata-se de demanda antiga dos ex-alunos e dos atuais, que sentem a necessidade de uma disciplina que os ensine a pesquisar e os estimule a seguir a carreira acadêmica após a formatura. Assim, a criação dessa disciplina tende a fortalecer a pesquisa no curso de Direito (com impactos diretos no Programa de Pós-Graduação em Direito) e a formação de futuros professores;
- 3) *Inclusão da disciplina Direito Processual do Trabalho II como obrigatória*: demanda que possibilita o fortalecimento da área trabalhista e uma melhor abordagem das matérias da área, que antes corriam o risco de serem ministradas de forma ligeira e prejudicava o trabalho dos docentes;
- 4) *Diminuição da "teorização"*: algumas disciplinas deixaram de ser teorizantes e passaram a ser mais dogmáticas, como, por exemplo, Teoria Geral do Direito Civil, Teoria Geral do Processo, Teoria Geral da Constituição;
- 5) *Criação da disciplina optativa Direito e Relações Étnicas*: o objetivo a proporcionar aos alunos negros e indígenas conhecerem o regime jurídico específico que tutela sua dignidade e lhe atribui direitos especiais, bem como proporcionar que outros alunos possam se envolver com a causa voltada à diminuição de preconceitos;
- 6) *Inclusão de Criminologia como conteúdo obrigatório*: a disciplina permaneceu optativa, porém uma visão geral dos seus conteúdos passou a ser obrigatória, como ponto da ementa de Direito Penal I; e
- 7) *Inclusão da disciplina Direitos Humanos como obrigatória*: foi uma forma de atender àqueles que pleiteavam uma formação mais humanística do aluno de Direito. Além disso, com a "dogmatização" e a "pragmatização" de algumas disciplinas, essa foi uma opção para contrabalancear com conteúdo mais sensíveis e sociológicos.

Mas, ainda que nenhum resultado tivesse sido obtido, a participação já se justificaria por si mesma, pois "é um direito e uma necessidade humana" (Bordenave, 1983, p. 76-77).

Obviamente, o currículo não agrada *in totum* a todos, mas agradou em parte à grande maioria dos agentes envolvidos: garantiu-se disciplinas com formação humanística, mas também disciplinas mais dogmáticas; disciplinas propedêuticas foram realocadas para serem melhor aproveitadas e não conflitarem com o interesse do aluno na sua problematização; disciplinas e conteúdos humanísticos, de caráter sociológico, foram acrescentados, contrabalanceando com a formação técnica que passou a ser prestigiada. Enfim, trata-se de uma matriz curricular construída por uma coletividade maior que um colegiado institucional de docentes.

5 Conclusão

Essa pesquisa, tomando por referência epistemológica a democracia participativa, vê o sujeito como autônomo, capaz e igual para exercer uma autoridade compartilhada no processo de reforma curricular de um curso de Direito. O indivíduo deve ser concebido como sujeito emancipado, ao qual é obrigatório dar voz para interferir no processo; não se deve conceber o sujeito como interditado a ponto de merecer ser representado.

Um currículo de Curso não pode ser reflexo das ideias individuais de um relator, de um grupo (NDE) ou de um Colegiado (de Curso ou Câmara Departamental); esses indivíduos devem se colocar no papel de consolidadores das ideias que surgem ao longo do processo e de todos os que desejarem se manifestar. Ou seja, os sujeitos que assumem o papel de condutores do processo de reforma curricular devem pautar seu agir a partir de um procedimento democrático-participativo. Se assim não for, então não há democracia participativa e, como consequência, os alunos e outros agentes não são sujeitos emancipados e serão, verdadeiramente, interditados.

Ora, se o objetivo é a construção de um currículo e de um projeto pedagógico que sejam democráticos — no sentido de contemplarem, dentro das possibilidades, os vieses jusfilosóficos e ideológicos —, então essa construção, necessariamente, deve ser pública, para que os vários seguimentos possam se manifestar.

Esta pesquisa identificou a necessidade de sistematizar e formular possibilidades para a organização de processos de reformulação curricular para o Curso de Direito, considerando-se para tanto, princípios e pressupostos da discussão curricular e educacional.

No contexto da Universidade Federal analisada, é comum observar-se que os processos de reforma curricular se circunscrevem a âmbitos colegiados que são basicamente restritos a docentes e representantes estudantis; não há um espaço, por exemplo, para que ex-alunos, ex-professores, ex-pós-graduandos e a sociedade possam se manifestar. Nesse sentido, aqui se sistematizou uma discussão e uma reflexão

sobre a *necessidade* de que esses processos ocorram de forma coletiva, dando-se publicidade e oportunidade de participação a todos os atores envolvidos diretamente e indiretamente com essa construção curricular.

Assim, aqui se pretendeu oferecer instrumentos e contribuir para a abordagem de uma questão que é comum, qual seja, que os currículos já “nascem velhos” e desagradando; eles nascem para já serem modificados. Deve haver algo que torne o currículo o mais satisfatório possível, para que não seja implementado já pensando na sua substituição. E esse algo é fazer com que todos se sintam partícipes do processo e que as várias ideias e ideais de currículos possam ser contempladas dentro das possibilidades.

Referências

ALCÂNTARA, Luiz Alberto de; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha. Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire. **Revista Espacios**, Caracas, v. 39, n. 43, p. 20-29, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394320.html>. Acesso em: 12 set. 2024.

AMARAL, Francisco. **Direito civil**: introdução. Rio de Janeiro: Renovar, 2015.

AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova**, São Paulo, n. 49-50, p. 25-46, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/6yGJjCmtb8sVjX-dxwLcfPtw/>. Acesso em: 12 set. 2024.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Direito e poder**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLbPjBPFjBKbzSXw7TStb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.; PÉRES, A. I. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. **Desemprego**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 20 set. 2020.

KAY, Márcia; CARRARA, Maurício; KAY, Patricia. Paulo Freire e a gestão democrática: uma leitura da experiência de participação na Secretaria de Educação do Município de Santo André/SP. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 3, n. 9, p. 53-81, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2288>. Acesso em: 13 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H64DxzKzMpWtpTwnKSQPLrB/>. Acesso em: 13 set. 2024.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5.692/71 e 9.394/96: questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 18, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29127/pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-38.

PACHECO, José A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José A.; PARASKEVA, João M. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Cadernos de Educação FaE/UFPel**, Pelotas, v. 13, n. 7, p. 7-18, ago./dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6253>. Acesso em: 13 set. 2024.

PARASKEVA, João M. Currículo como prática (regulada) de significações. In: PARASKEVA, João M. (org.). **Educação e poder. Abordagens críticas e pós-estruturais**. Mangualde: Pedagogo, 2008. p. 135-168.

PRETTY, Jules N. **Regeneration agriculture**. London: Earthscan, 1995.

RODRIGUES, José Martins. O ensino jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 1, dez. 1953. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/6169/4400>. Acesso em: 13 set. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democracia e participação**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Maria de Fátima Arruda; FILIPAK, Sirley Terezinha. Construindo o projeto pedagógico no ensino superior: a visão dos sujeitos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, p. 95-103, jul. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3898/3811>. Acesso em: 13 set. 2024.

Contribuição dos autores:

Gilberto Fachetti Silvestre – redação do texto e revisão da escrita final.

Valter Martins Giovedi – redação do texto e revisão da escrita final.