

CURRÍCULO OCULTO E O SILENCIAMENTO DE PARADIGMAS NÃO OCIDENTAIS NO ENSINO JURÍDICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REVOLUÇÃO HAITIANA

Maria das Dores Linda Inês Lima de Souza Filha

Graduanda do Curso de Direito do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)
Graduanda em Pedagogia na Universidade Regional do Cariri (URCA)
Pesquisadora-Voluntária junto ao Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT)
do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6063394603727725>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6191-5410>
E-mail: mariadasdoreslindaineslsf@gmail.com

Miguel Melo Ifadireó

Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
Professor Adjunto da Universidade do Estado de Pernambuco (UPE)
Professor do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)
CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5571131046144194>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4497-4718>
E-mail: miguel.ifadireo@upe.br

Henrique Cunha Júnior

Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Livre Docente da Universidade de São Paulo com Título de Pós-doutoramento
com tese e concurso público (USP)
Professor Visitante da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3168771550890062>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9664-5545>
E-mail: hcunha@ufc.br

Artigo de Revisão

Recebido em: 14 de Novembro de 2023

Aceito em: 26 de Dezembro de 2023

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar a dominação colonial nas Américas, analisar a importância o currículo oculto e sobretudo, os silenciamentos de paradigmas não ocidentais no ensino jurídico. De igual modo, compreender por que razões a revolução haitiana sofreu irreduzível invisibilidade para as fontes preceptoras do ensino jurídico. Assente a este cenário, a base norteadora do trabalho foi a revolução haitiana, posto que sustenta pertinente contribuição histórica e jurídica diante do enfretamento dos ideais de dominação europeia. Destarte, as estruturas do colonialismo podem e devem ser combatidas por meio de uma educação antirracista e intercultural, através da abordagem e problematizações da invisibilidade de paradigmas não ocidentais, seja na formação docente ou discente no ensino superior, sobretudo atendendo a metodologias de ensino

que possam ser capazes de despertar o olhar heterogêneo e diversificado, respondendo as expectativas e demandas do cotidiano. Isso significa que, o ensino jurídico consagra-se como uma ferramenta para o despertar da decolonialidade, sendo capaz de promover uma educação íntegra, enredada a potencializar a formação profissional dos operadores do direito, de modo a construir uma sociedade mais justa, fomentadas na representatividade normativa e social dos povos negros no ordenamento jurídico.

Palavras-Chave: Currículo Oculto. Silenciamento. Paradigmas Não Ocidentais. Ensino Jurídico. Revolução Haitiana.

*HIDDEN CURRICULUM AND THE SILENCE OF NON-WEST PARADIGMS IN
LEGAL EDUCATION: AN ANALYSIS FROM THE HAITIAN REVOLUTION*

ABSTRACT

This article aims to investigate the epilogue of colonialist domination in the Americas, analyze the importance of the hidden curriculum, and especially the silencing of non-Western paradigms in legal education. Likewise, understand why the Haitian revolution suffered irreducible invisibility for the preceptor sources of legal education. Based on this scenario, the guiding basis of the work was the Haitian revolution since this is a relevant historical and legal contribution to the confrontation of the ideals of European domination. Thus, the structures of colonialism can and should be fought through an anti-racist and intercultural education, through the approach and problematizations of the invisibility of non-Western paradigms, either in the training education, especially given teaching methodologies that may be able to awaken the heterogeneous and diversified look, responding to the expectations and demands of everyday life. This means that legal education is established as a tool for the awakening of decoloniality, being able to promote an integral education, entangled to enhance training professionals of the operators of law, to build a fairer society, fostered in the normative and social representativeness of black peoples in the legal system.

Keywords: Hidden Curriculum. Silencing. Non-Western Paradigms. Legal Education. Haitian Revolution.

INTRODUÇÃO

Após o fim da movimentação política em prol da independência que pôs fim ao processo de colonização do Brasil, em 07 de setembro de 1822, o Brasil foi elevado ao status de Império. A este respeito, Palma (2015) destaca que em 1823 já se iniciaram os debates constituintes e/ou extra-constituintes em defesa da transição das antigas ordenações jurídicas coloniais do Reino (Afonsoinas, Manuelinas e Filipinas) para novos diplomas legais no Império que se consagraram com a outorgação da primeira Constituição Imperial em 25 de março de 1824 (Lima, 1986).

Na visão de Bastos (1978), torna-se mister destacar que, por volta de 1827, já se

tinha dado início a edificação formal do ensino jurídico no Império, quando D. Pedro I assinou o Decreto-Lei de 11 de agosto de 1827, que veio a criar os dois primeiros cursos de direito no Brasil, a saber: a) a Faculdade de Direito no Mosteiro de São Bento, em Olinda/PE, que foi transferida para Recife em 1854, sendo apenas em 1946 incorporada à Universidade Federal de Pernambuco/UFPE; b) a Faculdade de Direito no Convento Largo do São Francisco, em São Paulo/ SP, a qual hoje é conhecida como Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo/ FDUSP (Ramenzoni, 2014).

Por sua vez, destaca Magalhães (2020) que diante da precariedade destas duas pioneiras instituições de ensino jurídico, seja através do funcionamento inicial dos cursos jurídicos (curricularização da matriz curricular, práticas pedagógicas de ensino, formação e capacitação dos docentes, não profissionalização do corpo técnico-administrativo, atraso e não pagamento de salários, cumprimento de horários docentes das aulas, condutas e comportamentos entre outras responsabilidades), seja através da estruturas institucionais das congregações religiosas - tanto em Olinda, quanto em São Paulo – tudo era muito difícil, desde o desajuste espacial e territorial das edificações, tamanho das salas de aula, insalubridade, clareza das instalações entre outras dificuldades e esforços (Maia Filho, 2014) proferidas pelas práticas jurídicas de manutenção das normas conceituais em defesa da escravidão (Pereira, 1934).

É válido ressaltar que estas práticas geraram ostensivas teorias, fundadas nem sempre de simples normas compreensivas que eram ensinadas e defendidas por uma considerável parte do colegiado de professores dos pioneiros cursos de Direito no Brasil (Schwarcz, 1993), os quais produziam, distinguiam e delineavam conceitos e pressuposições teóricas mantenedoras e legitimadoras da colonização escravagista (Cunha Jr, 2021; 2020).

Outro ponto a se considerar ao se criticamente avaliar, o poder político do discurso filosófico do ensino do Direito Imperial é o seu caráter escravagista - produzido e implementado pelo ocidente – que evidenciava práticas de dominação que não apenas manipulavam as aparências de que tanto as normas constitucionais, quanto as extra constitucionais - Direito Penal e Direito Civil - deveriam proteger apenas os interesses e os bens jurídicos dos cidadãos brancos, mas que também alimentava a panaceia da falsa igualdade entre os homens, conforme preconizavam os princípios gerais do direito ostentados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução

Francesa de 1789 (Firmin, 2011; Pierre, 2009; Caracas, 1961, Constituição do Haiti de 1805).

Sob esta visão, destacam Ifadireó *et. al.* (2022) sobre a importância em se falar sobre ensino jurídico e, ainda muito mais relevante do que o ato e ação em se falar sobre isso, destacam os pesquisadores, é a postura política acerca da relevância em se criticamente investigar, não apenas a fala, mas os cenários que escondem outras epistemologias político-ideológicas que são silenciadas e, respectivamente, não são faladas por não encontrarem lugar de fala no ensino jurídico. Por conseguinte, cabe destacar que através de um crítico ensino jurídico em prol de uma sólida formação jurídica é possível consolidar as conquistas históricas de um povo, é garantir a revisitação de fragmentos revolucionários, assegurando a continuidade do cumprimento de direitos e deveres consolidados constitucionalmente.

Logo, se faz necessário o estudo dos delineamentos jurídico-pedagógicos responsáveis pela formação dos profissionais do direito, tal como as razões pelas quais disciplinas não ocidentais sofrem significativo silenciamento nos currículos formais das instituições de ensino superior. Nessa conjuntura, a proposta deste estudo é investigar a intrínseca contribuição da revolução haitiana como fonte preponderante do movimento negro de libertação nacional na colônia francesa de São Domingos, em busca de reestruturação cívica e estatal frente a dominação colonizadora Francesa.

Assim, acha-se no currículo oculto um método de descortina recontextualização interpretativa frente ao movimento revolucionário haitiano, já que, o acontecimento, fora disposto como oblíqua causalidade e herança dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, suscitados na Revolução Francesa.

Prontamente, o interesse pelo tema proposto encontra-se em analisar a importância da abordagem crítica do currículo oculto, tal qual, na tarefa de resgatar a historicidade de saberes não ocidentais, aplicando-os integralmente na formação jurídica, corroborando, sobretudo na formação de indivíduos instruídos de saber social, encorajados a gerar mudanças significativas para sociedade do hoje e do amanhã, e não apenas delinear saberes tecnicista (Falcon, 2006).

Logo, diante dos estudos dos autores Quijano (1991), Silva, (1999), Alain Coulon (2010), Franco (1968), Vidart (1968), Elliott (1965), Rodrigues (1932), dentre outros,

será possível ratificar certezas e pressuposições as quais a revolução francesa teria praticado ou não, colossal influência sobre o movimento revolucionário haitiano dos negros livres e mulatos, na tentativa de alcançar a igualdade política com brancos invocando os ideais da Revolução Francesa e da Declaração dos Direitos Humanos (Hanke, 1994). De certo, o silenciamento de fragmentos históricos não ocidentais na ciência jurídica daria margem a notória e secular reincidência de práticas hostis de desrespeito, exclusão e violência. Nesse prisma, a proposta da pesquisa sustenta-se identificar e compreender os discursos produzidos em cenários acadêmicos (sala de aula, livros didáticos, atitudes docentes, planejamentos de ensino e de aprendizagem) que direta ou indiretamente acabam contribuindo para os silenciamentos de abordagens temáticas em detrimento de outras.

NOTAS SOBRE O PODER POLÍTICO DO CURRÍCULO

Ao se analisar o poder político do currículo na historiografia dos pioneiros cursos de Direito no Império se percebe a disposição para os discursos filosóficos iluministas no ensino da Ciência Jurídica de outrora. Deveras importante é a percepção de evidências de oportunismos de linguagens racializada do discurso colonial e imperial nas normas jurídicas, ao que tange a autogestão da totalidade do conhecimento e de defesa do respectivo poder político na produção do estranhamento ao Negro (ou outro), por nuances de realidades que eram objetificadas pela complementaridade funcional entre a escravidão e a sobrevivência econômica dos meios de produção capitalista (Bethell, 1976; Figueiredo Filho, 1966). A este respeito, acentua Cardoso que:

No ensino superior, em substituição à pedagogia jesuítica, adotou-se a doutrina do padre Antônio Pereira de Figueiredo, da Congregação do Oratório, o qual instruía, entre outras coisas, que Estado português possuía uma autoridade suficiente para regular, independente de Roma, as questões eclesiásticas da Colônia [...] quando ocorreu a fundação do Seminário de Olinda, em 1800, pelo Bispo Azeredo Coutinho – adepto do conceito de que a razão iluminada deveria estar a serviço do crescimento econômico (Cardoso, 1975, p. 87).

Ao lado destas considerações aparece os significantes discursivos da filosofia jurídica da época, a qual impunha paradigmas de ausência de consciência nas interações do ser-sujeito e do ser-objeto, subjugado pela tensão entre a ação dos “Direitos do Homem e do Cidadão” e a ação da escravidão. Dentro desta linha de reflexão e absorvendo os

paradigmas da lógica da descolonização do pensamento defendidos por Ifadireó et. al. (2019), Querino (1980), pode-se avultar a emergência de uma outra hermenêutica jurídica, capaz não apenas de descolonizar os paradigmas científicos que, ainda hoje, fundamentam tanto as fontes materiais e formais, quanto os princípios gerais do direito, mas também, de remeter o direito na busca ontológica de seu real sentido.

Assim, ao proferir críticas à insegurança jurídica e ao falso *glamour* das normas jurídicas subsequentes à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1789, afiliando-se a Firmin (2011), Cunha Jr. (2005), Degler (1976), Quijano (2005; 2000), entre outros pensadores, afrorreferenciados, de que os pressupostos revolucionários franceses em momento algum objetivaram mudar os paradigmas científicos “iluministas” de outrora, ao contrário, eles corroboravam com a manutenção do discurso colonial escravagista de manutenção da estrutura legal de segregação pelas diferenças raciais que inferiorizavam, objetificavam e separavam os direitos civis de indivíduos negros, criminosamente escravizados (Cunha Jr., 2021) no currículo das pioneiras instituições de ensino, seja nas ciências jurídicas, seja nas ciências médicas da saúde.

Quando da abordagem do currículo, é possível constatar os avultosos cenários interpretativos a que faz referência sob os quais dialogam entre aspectos pedagógicos, sociais, jurídicos e políticos. A este respeito, avultam Lopes e Macedo (2013, p. 25 e 28) em seu livro “teorias do currículo”, que “existe um ponto em comum ao que chamamos de currículo” qual uma vez sistematizado, reproduz e ressignifica ideias e vivências de “situações de aprendizagem, desempenhadas pelos docentes no ensino, concretizando o seguimento educacional” (Lopes; Macedo, 2013, p. 25). Sob esse olhar, elevaram-se as contextualizações acerca do currículo, denominadas de “teorias”, ou seja, suposições que uniriam a teoria (descoberta) com o real (prática), em que o currículo seria o antecessor da teoria, sobressaindo-se na disposição de esclarecer a “descoberta” (Silva, 1999).

Dessa maneira, a teoria seria capaz de conduzir a descoberta, entre as quais, o que permearia o currículo, seria então o estudo da teoria de uma possível “descoberta” da realidade, sob efeito indissociável. Ante o exposto, pontua Silva (2005) que o currículo estaria diante de dois aspectos fundamentais contrapostos: a ideia de teoria versus discurso, as quais a teoria estaria inclinada a descrever o objeto a qual se propôs a formular, transpondo-se a estruturar e criar o objeto que pretende descobrir e aplicar a

prática. Já o discurso, figura, pois, como o resultado de uma prática social que percorreria a produzir seu próprio objeto de formulação, estando em conformidade com as exposições linguísticas que as reproduzem, uma vez que:

[...] Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o que é currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (Silva, 2005, p.11).

De acordo com as autoras Gondinho e Gondinho (2014, p.375), o estudo do currículo circunda um profundo cenário, de modo a assentar os discursos e retratar a contraposição dos espaços das práticas escolares devido a diversidade contextual. Assim, “o currículo se fundamenta em orientar as referências comuns a todo um território, contrapondo-se a autenticidade dos conhecimentos pertinentes no ensino”. Ademais, apoiado a esse entendimento, organizaram-se ao longo da história várias tentativas de conferir significado da palavra “currículo” e como resultado disso, surgiram variadas formulações de teorias, cada qual, com um defensor. Desde então, as teorias do currículo, são tidas como: tradicionais, críticas e pós-críticas (Bobbitt, 1918).

Em oposição a teoria tradicional, encontra-se a teoria crítica, defendida por Louis Althusser (1970), Passeron (1970) e Bourdieu (1970), a qual em modo geral, investiga a legitimação e reprodução de poderes, dentre os quais o currículo seria uma ferramenta capaz de reverberar interesses pessoais de classes sociais dominantes. Assim, nas palavras de Silva (2005), ao avaliar as contribuições de Althusser sobre as condições materiais que regem uma sociedade, destaca que estas estariam estritamente ligadas a sociedade capitalista e não resistiria pois, sem as engrenagens que mantêm sua ordem, uma vez que “o primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos de controle social do estado, tais como a família, a religião, a mídia, as associações e a escola/ universidade (Silva, 2005). Nesse sentido, cumpre esclarecer que tais compreensões do currículo estão plenamente correlacionadas com a ideia de poder, de modo que, a encargo do currículo, estaria a estruturação e ressignificação das teorias e discursos que de maneira singular, direta e indiretamente invisibiliza e exclui outros saberes.

Em Costa e Oliveira (2017) podem-se encontrar sólidos argumentos sobre o papel social da educação, uma vez que a educação engloba repletas significações, dentre as quais fazem parte do sistema de desenvolvimento unilateral da personalidade de cada indivíduo, podendo estar interligados a traços correlacionáveis de influência e inter-relações que culminam na interpretação das [...] “concepções de mundo, ideias, valores, modos de agir, ideologias ou princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática” (Costa; Oliveira, 2017, p. 146). Desta forma, percebe-se que de maneira epistemológica, o ato de ensinar coaduna-se com a ideia de transmissão do conhecimento, a qual conduz perpassar o caráter meramente pedagógico do processo de aprendizagem, as quais, a validação de conhecimentos implica, sobretudo, a compreensão do modo como cada indivíduo enxerga a natureza deste (Freire, 1996).

Desse modo, quanto a investigação dos aspectos que integram a educação jurídica, compreende-se ser este, um fator determinante para concretização das exigências sociais cotidianas. Portanto, o ensino jurídico, assim como nas outras ciências sociais, revela-se inteiramente “vivo” ao ponto de dialogar e se reinventar, à medida que a sociedade adota diferentes correntes ideológicas. Logo, encontra-se na prática docente o dever de transformar aspectos práticos e teóricos e mediar os entendimentos a que se propõe ensinar como compreende Therrien (2006, p. 1) ao destacar que “o trabalho do educador, afeta o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e por isso remete à aprendizagem humana”. Corroborando com esta perspectiva, acrescentam Leite e Dias que:

um dos desafios dos profissionais educadores que operam o Direito como campo do saber seria o de propiciar condições para que o ensino jurídico supere a distância da realidade social, de forma a responder de forma mais efetiva aos desafios postos por um contexto contemporâneo complexo e permeado de novos conflitos. E, mais, que a ciência jurídica esteja apta a possibilitar a formação de um bacharel: crítico, reflexivo e agente de transformação social (Leite; Dias, 2012, p.5).

Pode-se assim considerar uma correlação existente entre o ensino, a prática docente e o currículo, em especial o currículo oculto, de forma a apontar práxis que implicitamente se desenvolvem nos planos, propostas de ensino e posicionamentos em salas de aula. Nas palavras de Moreira e Candau (2007), o currículo oculto se entende por:

[...] rituais e práticas, relações hierárquicas regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores (as) e nos livros didáticos (Moreira; Candau, 2007, p.18).

Essa construção oculta, em primeiro momento se exteriorizaria nos (PPPs) Planos Político Pedagógicos, pois, segundo Dornelles e Ferreira (2010), estes contemplam os aspectos gerais que cada instituição de ensino adota na intenção de estruturar as atividades, objetivos e atribuições que cada funcionário irá realizar, uma vez que:

[...] É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2004, p.13).

Lopes e Papalia (2021) afirmam que a gestão do projeto pedagógico deveria atuar democraticamente unindo aspectos sociais e educacionais. Entretanto, avultam Stürmer, Ferreira (2010, p.156) que ela se apresentaria como “uma forma contemporânea de administração educacional que seduz pelas suas promessas de solidariedade na escola, integração escola-comunidade dentre outras”. E, conseqüentemente, para Marre (1991, p.10), vale se destacar o fato de que “não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário se faz porque está relacionada com um sistema de valores com as convicções últimas do sujeito que escolhe”.

Neste sentido, é importante que na elaboração desses planos institucionais se estabeleça abordagens teóricas múltiplas e/ou interculturais que possam consagrar saberes que se mantêm invisibilizados pela curricularização ocidentalizada e centralizada em fenômenos e/ ou fatos jurídicos (normas constitucionais, princípios, regras, valores e postulados), provenientes das cosmovisões europeias e norte-americanas, deixando assim, de lado, importantes fenômenos que poderiam ser visitados, tais como os casos da Revolução Haitiana e suas Constituições, da Revolução Cubana, Direito Internacional Africano, Asiático e Oceânico seus tratados internacionais específicos, os quais são não apenas emudecidos pela didática e currículo como fonte integrante dos saberes jurídicos, mas também dão evidências da subalternização do outro (Spivak, 2014; Said, 2007; Guha, 2002; Chakrabarty, 2000) e da ausência da interculturalidade na educação jurídica superior brasileira (Ifadireó, 2021; Jullien, 2009). A este respeito, acentua Fontella (2007) que:

É de referir que, embora a Revolução haitiana tenha sido constituída por africanos arredados além África, tronando-se pioneira em despertar os anseios de independência na colônia latino-americana, suas matrizes sofrem um real silenciamento, sendo abordado de modo superficial e limitado nas bases de ensino do país, em especial nas instituições de ensino jurídico (Fontella, *et alt.*, 2007, p.60).

Isto é, pelo fato de o ensino jurídico constituir a função de formar profissionais que atuarão no dever de aplicação, regulação e interpretação das normas jurídicas, este deverá acima de tudo ser capaz de constituir “pensamentos decolonialistas, contidas de abordagens pedagógicas e historiográficas contrárias a epistemologias racistas escancaradas ou tácitas no interior do movimento de dominação colonial produzidos como superiores” (Santos; Campelo; Bélens, 2012, p. 3).

Soma-se a isto o fato de que para Guha (2002) é real a emergência de uma fissura ocidental na formação jurídica e nas práticas de didática e de construção curricular jurídica, as quais, ainda hoje, partem apenas de premissas epistemológicas predominantes e reprodutoras da consciência jurídico-normativa europeia e norte-americana, as quais não são apenas universalizadas pelos distintos atores da historiografia jurídica mundial “Juristische Weltgeschichte”, mas também são perpetuadoras de títulos teóricos uníssonos que findam desprestigiando e naturalizando a repulsa a outros cenários, vozes subalternizadas e cosmovisões de pensamento orientais criminosamente silenciadas:

O que é apresentado como sujeito da Weltgeschichte é na verdade, após uma mirada cautelosa, não mais do que uma região pretendendo falar pelo mundo como um todo. Consequentemente, a história [jurídica] que se segue se mostra altamente reducionista em escopo – uma historieta de pretensões épicas. Tal história desmente o seu título ao negligenciar grandes porções de historicality (Guha, 2002, p. 34).

Tão logo, os reflexos da aprendizagem repercutem nas vivências cotidianas do mercado de trabalho, se pode observar a partir de Moreira (2017) que é deveras importante que se demonstrem as vivências, trajetórias e experiências de enfrentamento ao racismo que muitos juristas enfrentam no mercado profissional. Efetivamente, avultam-se situações de enfrentamento recheadas por dualidades e nuances simbólico-estruturais de racismo experimentados nas interações sociais com professores conservadores e discentes no cotidiano universitário.

Discursos estes recheados por ideologias colonialistas que evidenciam a relevância em se promover, ininterruptamente, estratégias de promoção do currículo

oculto no plano discursivo e interpretativo dos diferentes “atores do poder”, as quais inspiram posicionamentos práticos e ideológicos valorativos. Portanto, o currículo oculto se mostra uma ferramenta essencial a ponto de corroborar com o respeito aos saberes congruentes e a diversidade multicultural (Santos, 2023).

ENTRE PARADIGMAS E SILENCIAMENTOS: INTERCULTURALIDADE A PARTIR DA REVOLUÇÃO HAITIANA

É salutar a contribuição de Thomas Kuhn, físico e filósofo estadunidense, ao que tange a revolução científica, ante aos estudos e questionamentos acerca das formulações de paradigmas e como estes acabam influenciando no seguimento da ciência. Em seu livro, a estrutura das revoluções científicas, ele aborda a perspectiva do papel crucial da história na transformação prática da figura da ciência que atualmente nos governa. Da mesma forma, discute a atuação dos cientistas na extração de considerações nos estudos das realizações científicas acabadas. Ao passo que “mesmo os próprios cientistas têm haurido essa imagem principalmente no estudo das realizações científicas acabadas, tal como estão registradas nos clássicos e, mais recentemente, nos manuais que cada nova geração utiliza para aprender seu ofício” (Kuhn, 1998, p.19).

Desta forma, avulta Kuhn que se a ciência seria uma reunião de fatos, teorias e métodos, onde os cientistas seriam responsáveis por contribuir de algum modo na produção do saber, seriam, pois, os conhecimentos gradativamente postos de maneira isolada ou cumulativa, sendo que, na história da ciência, passariam a acrescer os obstáculos que inibem a acumulação. Entretanto, o autor, considera a importância do questionamento acerca de “quando e para quem” os saberes existem e devem ser direcionados”, pois, “cada fato, teoria ou lei científica moderna, teria sido explorada e ou elaborada para a produção de saber e manutenção do poder”. (Kuhn, 1998, p.20). Partindo dessas postulações iniciais, é possível adentrar os silenciamentos que permeiam a história da Revolução Haitiana (1791-1804) quanto as influências na tomada de consciência transformadora dos movimentos negros revoltosos do século XIX. Já que o evento libertador foi invisibilizado na história e nos currículos de ensino jurídico.

Sobretudo, Daut, Silva e Queiroz (2022), em seus estudos passam a expor a formulação oculta de paradigmas (crenças) frente as perspectivas de ensino, existentes

sobre a revolução Haitiana e Francesa, ao passo que, o fato de a revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e dos Cidadãos, terem emergido em meados de (1789), poderiam estes eventos casualmente ter despertado o lema Igualdade-Fraternidade- Liberdade e desencadeado a “chama do progresso” nos revoltosos da colônia de Saint-Domingue.

[...] Conectar a revolução haitiana a uma história sobre direitos humanos universais que começa com a declaração francesa e não com o *Acte de l'Indépendance do Haiti* (“Declaração de Independência”) [...] tende a ocultar o fato de que os próprios povos escravizados de São Domingos, e não os filósofos, foram, como escreveu Laurent Dubois, os “protagonistas centrais na demolição da escravidão” (Dubois,2006, p.3 apud Daut, Silva, Lustosa, 2022, p.67).

Nesta perspectiva, ao adentrar a história de dominação da América Central, é possível perceber inúmeros paradigmas (crenças) antagônicos, frente a singularidade pioneira de independência do Haiti, que tendem a parcializar e invisibilizar a tomada de consciência negra, convertendo-se em verdades absolutas. A fim de clarificar e dar voz a este silenciamento, se faz necessário revisitar e ressignificar entendimentos que tendem a generalidade. Para tal fim, o pan-africanista Fanon (1980), em seu livro “Em defesa da Revolução Africana”, explica que o vislumbre dominatório do vasto arquipélago das Caraíbas (alusão aos povos nativos, os índios Caraíbas), cognome das Antilhas. Espanhóis, Ingleses, Franceses e Holandeses sistematizaram uma peregrinação de exploração que tinha como alvo a produção e o domínio do comércio açucareiro em interesse da metrópole, de modo que:

[...] A Europa necessitava de ouro e prata. Os meios de pagamentos em circulação se multiplicavam sem cessar e era preciso alimentar os movimentos do capitalismo na hora do parto: os burgueses se apoderavam das cidades e fundavam os bancos, produziam e trocavam mercadorias, conquistavam novos mercados. Ouro, prata, açúcar a economia colonial mais abastecedora que consumidora, estruturou-se em função das necessidades do mercado europeu, e a seu serviço. [...] a estrutura das colônias ibéricas nasceu subordinada ao mercado externo e, em consequência, centralizada em torno do setor exportador que concentrava renda e poder (Galeno, 1968, p.22).

À medida que as Ilhas do Arquipélago iam sendo exploradas, a população originária sofria significativa redução, assim, semelhante ocorreu com a chegada de Cristóvão Colombo à Ilha denominada de Hispaniola (Ilha de São Domingos, contemplada pelo Haiti e República Dominicana), originando o que se chama de Caribe, a saber que:

Em 1492, uma nova etapa na história mundial se iniciava. A partir daí uma série de contatos e confrontos envolveram povos de praticamente todas as regiões do mundo: europeus, indígenas americanos, africanos, asiáticos todos em suas especificidades participaram desse teatro composto de tragédias, comédias, e lutas épicas em torno da conquista, exploração, mas por outro lado, da resistência em busca de liberdade e emancipação política e humana (Durans; Santos, 2016, p.3).

Tão logo o advento do tratado de Ryswick (1678), a “Pérola das Antilhas”, o Haiti foi entregue a França pelos espanhóis. De modo que a partilha resultou em dois segmentos: “Ao Leste, República Dominicana (homens brancos) e a Oeste (homens de cor)” (Fanon, 1980, p.104), de forma a incorrer não mais que uma distribuição geográfica, e sim a inculcação do ideário de “cor e superioridade”. Passariam, pois, os “homens de cor” desempenhar a posição de mercadoria, onde seriam modulados conforme os interesses dos detentores do poder. Exemplificativamente, na obra “Pele negra, máscaras brancas”, Fanon (2008) dialoga com inúmeras repercussões ultrajantes dessa segmentação, à medida que expõe a figura de um personagem chamado Jean Veneuse, um antilhano órfão que se encontrava interno em um ginásio de uma província francesa. Em meio a violências, o protagonista é levado a abstrair-se das próprias raízes e amoldar-se aos padrões colonialistas, sendo que, para tal fim, aprisiona-se no intelectualismo dos livros na tentativa de expor aos (homens brancos) que era digno de estar ocupando o “mesmo espaço” que eles, uma vez que:

[...] Saiba então que você é um francês de Bordeaux. Meta isso na cachola. Você não sabe nada dos antilhanos, seus compatriotas. Eu ficaria surpreso se você pudesse se entender bem com eles. Aliás, os que conheço não parecem nada com você. “De fato, você é um de nós. Você é “nós”. Suas reflexões são as nossas. Você age como agimos, como agiríamos. Você se julga – e todos creem em você preto? Está errado! De preto você só tem a aparência. No mais, você pensa como um europeu (Fanon, 2008, p. 73).

Sobretudo, a titularidade da Ilha de Saint Domingue, conferida a França, permitiu que esta viesse a ocupar um lugar ainda mais relevante no cenário mundial, diante disso, economicamente e politicamente mais emblemática que a Espanha, buscou a todo custo expor a opulência hegemônica que desempenhava e para este fim, cunhou investir demasiadamente na importação de escravos, na intenção de aprimorar o plantation na parte ocidental da Ilha (Diamond, 2006). A este respeito, destaca-se ainda que:

[...] uma orientação diferente daquela mantida pelos espanhóis, que nas suas possessões criavam gado para abastecimento de outras colônias. Saint-Domingue foi destinada à produção dos valiosos artigos tropicais, como café, algodão, índigo e especialmente o açúcar (Wasserman; Guazzelli, 1996, p.93).

Em contrapartida, a mão de obra dos caraíbas não foi suficiente e consequentemente, o tráfico de negros avultados da África mostrou-se como uma alternativa a manutenção da supremacia branca, uma vez que:

Durante séculos, a mão de obra negra foi assim açambarcada, vendida, comprada, arrebanhada e obrigada a trabalhar como verdadeiro gado, trabalho de que os Estados europeus beneficiavam por intermédio dos grandes proprietários dos plantadores brancos, dos comerciantes, dos importadores dos portos Europeus (Fanon, 1980, p.100).

Como reflexo, Silva e Perotto (2018) revelam que a forçosa diáspora africana figurou a imagem de que aqueles povos estariam envoltos da mística fonte de esquecimento e destituição de significado, à medida que foram saqueados da essencialidade do seu próprio ser, ocupando, pois, a condição de irrelevância “apenas negros”. Identidade, História e Cultura já não lhes pertenciam, “apagaram o passado”, o futuro era desconhecido. Sendo que, não se tem como contestar que a escravidão haitiana foi uma das mais violentas do mundo e nada tão distante da vivenciada na história do Brasil (Gruzinski,1999; Gorender,2004; Grondin,1985). A este respeito, observa-se que:

[...] por olhar um homem branco aos olhos, a pessoa escravizada poderia ter seus olhos cegados com ferros quentes. Por falar em defesa de uma esposa ou mulher, um homem poderia ter a mão direita cortada. A pessoa escravizada podia ser assada sobre fogo lentamente, deixada para morrer depois de ter as pernas e os braços quebrados, podia ser oleada e engraxada e depois incendiada pendurada numa árvore ou assassinada lentamente enquanto o “dono” do escravo dilacerava o peito ou os órgãos genitais da pessoa escravizada (Asante, 2003, p.7, tradução nossa).

Essencialmente, Quijano (2000) retrata que os colonizadores desempenharam uma forma de fenotipar os colonizados através de critérios como a cor da pele, vindo a tornar-se um caso emblemático ao que tange a categorização racial. Semelhantes argumentações são evidenciadas por Matijascic (2010) ao sustentar que a colônia de Saint Domingue teria sofrido significativa estratificação, de forma a emergir estruturas sociais, as quais passaram a decompor os habitantes em 05 grupamentos, a saber: “grandes brancos” (proprietários e comerciantes), monocultores (funcionários da monarquia francesa), brancos pobres (dependiam de ofício e remuneração), mulatos (cidadãos livres que não dispunham de status social e direitos políticos) e negros, uma vez que “[...] assim, nas Américas ergueu-se a ideia de raça na justificativa de legitimar o status quo de dominação que apresentavam” (Quijano, 2000, p.117).

Proeminentemente, na intenção de desvencilhar-se do cenário latente de violências e subordinações, emergia-se os movimentos negros de luta e resistência contra a dominação francesa, em que tencionavam o pedido de igualdade e liberdade. Todavia, a primeira tentativa de emancipação se deu por fracassada, a medida em que milícias coloniais conseguiram conter os revoltosos. Entretanto, tais recursos não foram os suficientes para conter um povo que clamava por direitos, fazendo então surgir novas rebeliões em proporções cada vez mais intensas em todo território (Matijascic, 2010).

Conforme Kee (2015), o movimento de independência promovido no Haiti contou com a liderança de Toussaint L'Ouverture, antigo escravizado letrado, que já teria conquistado sua liberdade a época da insurreição. Sendo que a limpidez da sua atuação lhe garantiu o posto de comandante chefe das forças rebeldes na colônia de Saint Domingue, posicionando-se contra os ideais franceses, a busca de um Estado nacional desprendido de todo e qualquer controle opressor (Silva; Perotto, 2018). Ao passo que:

[...] os franceses arquitetaram uma estratégia tão simples quanto fria: o extermínio de toda a população masculina adulta do Haiti. Relacionando que um escravo rebelde nunca ser efetivamente retomada a escravidão, o plano exigia o repovoamento da ilha com novos escravos africanos e retomando a produção e exportação agrícola. O resultado foi uma campanha genocida que viu os dois lados buscando a aniquilação total do outro através de massacres, táticas de terra queimada e atos de escalada de terror (Phillips, 2008, p.3, tradução nossa).

Em meio a muitas lutas, nascia a esperança, porquanto, em meados de (1790-1794), Toussaint L'Ouverture o “orgulho negro”, traria ao seu povo a liberdade. Nascimento (2008) enfatiza que a rebelião ocorrida na parte leste da Ilha de São Domingos teria sido o movimento negro mais bem sucedido das américas, resultando no aniquilamento do sistema escravista da época. Seria, pois, o Haiti, “o único país das américas, a ser fundado por negros” (NASCIMENTO, 2008, P.126). Por sua vez, acentuam Silva e Perotto (2018) que o vanguardismo negro fruiu de uma sinergia tão bem ordenada que foi capaz de derrotar as tropas napoleônicas, considerado o mais sublime da época. De igual modo, Seitenfus (1994) valida que pela primeira vez, a história registrava sob uma liderança negra, a derrota do exército francês.

Conforme destacam Fontella e Medeiros (2007), Toussaint L'Ouverture teria se tornado emblemático no que tange a representatividade política, ao passo de ser tornar governador geral e comandante de armas em Saint-Domingue, pós libertação. Logo, uma das principais diligências tomadas por ele foi estruturar as atividades produtivas e mitigar

as disfunções sociais, possibilitando que os libertos pudessem desenvolver atividades laborativas de maneira assalariada. Muito embora, com fins de resgatar a primazia econômica da colônia recém liberta, em abril de 1799, L'Ouverture estimou firmar um acordo com os Estados Unidos. No entanto, a destemida medida não foi tão bem aceita pela França, provocando um arsenal de deliberações em combate a todo e qualquer trato de política externa. Ao passo de arquitetar juridicamente, a implantação de uma lei que garantia a retomada da ordem colonizadora. Todavia, os haitianos resistem e em 1801 há uma rebelião importante que merece destaque, uma vez que:

L'Ouverture ocupa militarmente a cidade de São Domingos [...] e transforma-se no líder absoluto de toda a banda espanhola da ilha. [...] redige uma constituição e atribui-se o título de governador e general vitalício. Primeira carta constitucional da América Latina dispõe em seu artigo terceiro: A escravidão está para sempre abolida. Não podem existir escravos sobre este território (Fortella, Medeiros, 2007, *Apud* Seitenfus, 1994, p.30).

Insatisfeitos e sentindo-se ameaçados com a “afrota”, os franceses, ordenadamente sob o comando de Napoleão Bonaparte, dispuseram em lançar homens a fim de destituir o poder negro ora consolidado. Malgrado, a artimanha resultou na captura e condução do líder revolucionário à França, permanecendo preso até a morte. Contudo, este não seria o fim, um novo líder haitiano surgia, Jean Jaques Dessalines, “a esperança e continuidade” (Matijascic, 2010, *Apud* James, 1980). Sistemáticamente, um novo embate foi conduzido em oposição a supremacia francesa e outra vez, apresentou ser bem-sucedida. Assim, em (1803-1804), consumava-se no plano Histórico constitucional a proclamação de independência da colônia de Saint Domingue, atual Haiti, uma vez que “Após mais de dez anos de intensos e violentos conflitos, surgia o Haiti, o primeiro país independente da América Latina” (Fontella; Medeiros, 2007 *Apud* Seitenfus, 1994, P. 33).

Contudo, Seitenfus (2014) enfatiza que apesar de independente o país estaria prestes a suportar um novo pesadelo, quicá, o maior de todos os séculos, a começar pela criação de mecanismos que viessem impedir quaisquer tentativas de caráter emancipatório do novo estado. Passariam, pois, os franceses a exigir demasiada quantia em caráter indenizatório sob o conhecimento diplomático e restabelecimento das relações político-econômicas. Desprovidos de escolha, os haitianos foram submetidos ao superendividamento nos bancos franceses, repercutindo drasticamente nas perspectivas

de um futuro próspero. Ademais, as repercussões Inter e Extra América da revolução, teriam provocado consideráveis mudanças na ordem social das colônias, ao passo de transpor a adoção de medidas cada vez mais severas aos colonizados. Sobrevinha a elaboração de leis e mecanismos coercitivos, coadunados a uma postura ríspida para com todos os “homens de cor”. Ainda assim, em meio a arbitrariedades, o movimento anticolonialista mostrou-se promissor, a ponto de corroborar para inúmeras outras práticas de independência colonial, tais como Venezuela, Colômbia e México (Nascimento, 2008, p.127)

Por conseguinte, Nascimento (2008) comprova que a exuberante e memorável conquista despertaria mundialmente duas correntes de consciência, estando, pois, instruída sob o olhar interpretativo do lugar socialmente ocupado por cada indivíduo. A saber que, para os escravos de todo o mundo, a revolução haitiana teria sido símbolo de orgulho e esperança, já por outro lado, para as autoridades coloniais do século, totalizariam o amedrontamento e cautela, tendo em vista que:

[...] perguntavam-se alguns assustados grandes homens que viviam no Brasil de então, se em São Domingos os negros finalmente conseguiram o que sempre estiveram tentando fazer, isto, é, subverter a ordem e acabar de vez com a tranquilidade dos ricos proprietários, por que não se repetiria o mesmo aqui? Garantias de que o Brasil seria, diferente de outros países escravistas uma espécie de país abençoado por Deus, não havia nenhuma (Azevedo, 2004, p.29).

A este respeito, avultam Queiroz e Jupy (2021) que o Brasil também esteve diante do lume progressista dos ideais haitianos, sobretudo ao que concerne a imponente contribuição na criação de políticas abolicionistas, a qual indicaria o avanço no campo jurídico constitucional do país. A começar pela mudança significativa dos discursos em que nutriam frente a escravidão, ainda que estes estivessem disfarçados de formalidades jurídicas. Associavam, neste cenário, uma “harmonia e integração socio-racial”, na intenção de manter o trato de submissão dos povos negros (Queiroz; Jupy, 2021). Fato este que repercutiu muito além da espacialidade acadêmica, pois:

[...] Nos bancos de sala de aula, nos simpósios e congressos e nas letras frias de trabalhos jurídicos, o constitucionalismo, assim como a modernidade, eram fenômenos precipuamente oriundos do mundo branco europeu e estadunidense. A formação do direito constitucional moderno teria sido mediada por processos políticos levados adiante por grupos sociais, teóricos, personagens, eventos e instituições localizadas na Europa e nos Estados Unidos. Nas chamadas periferias globais, somente teria havido releituras,

cópias e tentativas fracassadas de implementar os avanços desenvolvidos nos centros do mundo moderno (Queiroz; Jupy 2017, p.02s.).

Porquanto, expõe Seitenfus (2014), que os “poderosos” precisavam a todo custo remover quaisquer ideários de consciência provocados pela subversão haitiana, sendo que, para tal fim, necessitariam implantar lacunas, paradigmas (crenças), as quais despertassem incertezas, a ponto de inferir se aquele evento pudesse ter vindo a contribuir com alguma coisa. A este respeito, acentuam Ifadireó, Cunha Jr e Oyátosin (2023) que na contemporaneidade majoram-se estudos e investigações antirracistas em defesa da quebra de paradigmas dominantes na *intelligentsia* brasileira, que tentaram ofuscar a importância de outras perspectivas do pensar humano, logo que:

[...] aponta-se que esta inépcia da *intelligentsia* acadêmica, findava por corroborar com a propagação do racismo acadêmico, que dominava o pensamento humano, o qual restringia toda uma gama de produção científica a silogismos ideológicos em defesa de certezas e/ou de verdades universais (Ifadireó, Cunha Jr; Oyátosin, 2023, p. 235).

Consideravelmente, tudo que viera do ocidente foi tido como “bárbaro e inadmissível”. Transfere-se, pois, a gênese da prosperidade negra para os movimentos de revolução Francesa e Americana, a qual o autor irá nomear de “Buraco negro de consciência ocidental”. Portanto, em curso de 219 anos, o Haiti é hoje um país fruto de um passado cercado de obscuridades e sumptuosidades, a muito subjugado, silenciado e invisibilizado, mártir de um jogo narrativo que favorece os mantenedores do saber (Silva; Perotto, 2018).

METODOLOGIA

Este segmento aborda os mecanismos metodológicos que foram utilizados no decorrer da pesquisa, a fim de levantar respostas aos objetivos formulados. A gênese do debate germinou nos encontros do projeto de iniciação científica de autoria do Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó, intitulado “Currículo Oculto e o silenciamento de paradigmas não Ocidentais no ensino jurídico: Um estudo de Caso a partir da Revolução Haitiana”, dentre as quais, encontra-se registrado na Instituição de ensino superior- Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, em Juazeiro do Norte- Ceará.

Assim sendo, através do método científico dialético, buscou-se investigar os

panoramas que permeiam os diferentes discursos que ocorrem cotidianamente. Pois, conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 107-108), a diversidade de concepções constitui “movimentos e transformações”, dentre as quais, a “negação” opera o ponto de partida para a mudança dialética. Para tal, quanto aos procedimentos técnicos e os meios utilizados para extrair as considerações do estudo, foi elaborado um mapeamento teórico e sistemático de revisão de literatura, em que se incluiu a coleta de informações em diversas fontes como: livros, teses e dissertações de universidades, artigos científicos, revistas científicas, legislação e entre outros.

Como parte do processo de construção do trabalho, no tocante aos objetivos de análise, foi considerado empregar o uso da abordagem interpretativa, buscando a compreensão do tema de pesquisa. Estes apoiaram-se em levantar hipóteses e analisar o movimento negro por libertação (Revolução do Haiti) suas contribuições e silenciamentos, como também, identificar no currículo oculto, os posicionamentos latentes de invisibilidade, desrespeito, preconceito e exclusão na academia.

Por fim, a abordagem da pesquisa em relação aos dados coletados e aplicados aos estudos, caracterizou-se de cunho qualitativo, pois, segundo Minayo (2003) este tipo de interpretação emerge-se diante das compreensões sobre as ações e relações sociais, sendo capaz de verificar os aspectos perceptíveis ou não. Concomitante, diante das considerações de Franco (2005), a base da pesquisa foi a análise de conteúdo, porquanto, encontra-se fundamentada em inferências críticas e dinâmicas da linguagem. Assim, “A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas e análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise e das considerações postuladas, foi possível conhecer de forma teórica e sistematizada as nuances que unem o Direito e a Educação. Essencialmente, ao que tange os silenciamentos sedimentados nos currículos de ensino jurídico, a medida em que estes passam a invisibilizar narrativas em detrimento de outras, a começar pela unilateralidade e perpetuidade de saberes ocidentais e as tentativas de “embranquecimento” do que veio a ser a revolução haitiana.

Questiona-se, pois, a essencialidade das fontes jurídicas utilizadas para construção do conhecimento e se essa considerável “ciência” estaria ou não dotada de valores implícitos, que por sua vez, poderiam ter sido formulados na finalidade de manutenção do poder de classes dominantes - “homens brancos”. Sobretudo, indaga-se, pois, como seria possível pensar em uma ciência jurídica capaz de representar “o todo” e não apenas um grupo”.

Dessa maneira, o Haiti desencadeia uma esfera de conspirações articuladas por questões políticas, econômicas, jurídicas e raciais. Formalmente independente e substancialmente colonizado. O país lida a séculos com o boicote “colonialista capitalista” que tende a ser sustentáculo de obscuridades promovidas até então pelos contemporâneos colonialistas do saber.

De maneira contemplativa, a revolução haitiana foi um movimento que contribuiu para a formulação dos direitos humanos e a ampliação de leis anticolonialistas nos corpos jurídicos constitucionais das américas, categorizando a essencialidade dos princípios norteados pelo condão da liberdade, dignidade e força, a muito estampado na bandeira do país: “liberté ou la mort” – Liberdade ou Morte.

Sob tais prognósticos, as ponderações investigativas da pesquisa mostraram-se demasiadamente difíceis de obter respostas, ao passo que percorrem uma gama gigantesca de considerações e subjetividades, transpondo diversos campos de estudo, como a história, a sociologia, o direito, a filosofia e a educação. Assim, por esta razão, o trabalho não se mostra um fim em si mesmo, mas, uma possibilidade para múltiplas ponderações críticas, que poderão desmembrar-se em novos olhares sobre uma mesma perspectiva, a depender do lugar de fala e das experiências vivenciadas por cada indivíduo.

Em resumo, acredita-se que a conversação correlata entre Direito e Educação figura-se como um dos principais instrumentos capazes de sanar as lacunas que constituem o direito, pois, apesar do seu caráter íntegro, idôneo e paritário, ocasionalmente termina por não integrar todas as subjetividades sociais.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro Editora Janadaíra, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

AMORIM, Sertório de, NETO, Silva. **O que é um paradigma?**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, volume 45, número 2, p. 345-354, out de 2011.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. **Relatório Final de Pesquisa: Currículo oculto nos dias de hoje: revelado ou ainda velado?** UNIP: Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Ribeirão Preto - SP, 2018.

ARAÚJO, Renata Rodrigues de. Org., SANTOS, VCC. **Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito: A intersubjetividade na construção conhecimento**. collab. Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.140 p. ISBN 978-85-7983-126-3.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 05, vol. 06, pp.56-201, 2019.

ASANTE, Kete Molefi. “Uma Origem Africana da Filosofia”, **Revista de Humanidades e Letars**, v.1, n.1, p. 116-121, 2014.

AZEVEDO, Thales de. **Cultura e Situação Racial no Brasil**. Retratos do Brasil, vol. 42. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

BASTOS, Aurélio Wander. “O Estado e a Formação dos Currículos Jurídicos no Brasil.” in: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). **Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BERNFELD, Siegfried. **Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973 [1925].

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. **Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo**. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

BETHELL, Leslie. **A abolição do tráfico de escravos no Brasil: a Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do tráfico de escravos (1807-1869)**. Tradução de Vera Nunes Neves Pedroso. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: Editora da USP, 1976.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Editora Difel, [Memória e Sociedade], 1999.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BULAMAH, Rodrigo Charafeddine. **1986 - Ruínas Circulares: vida e história no norte do Haiti/ Rodrigo Charafeddine Bulamah**. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“O que é Educação”**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. 19 dez. Seção 1, p. 47-48, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, de 01 out. 2004, seção 1, p.17-18, 2004.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172/2001. Acesso em: 16 out.2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Edital 04/97, de 10 de dezembro de 1997**. Convocação das Instituições de Ensino Superior para apresentação de propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 dez. Seção 3, p. 26720, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/ Acesso em: 10 nov. 2023.

CANTO, Vanessa Santos do. História do Direito e a Educação Antirracista no Brasil. **Revista de Estudos Jurídicos da UNESP**, 22, nº. 36, p. 99-121, 2021.

CARDOSO, Elpídio M. **Tendências renovadoras e conservadoras da filosofia da educação de José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1975.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARVALHO, Érica Rios de; ROCHA, Victor Lira; OLIVEIRA, Luiz Dias da Rocha Bento. Liberdade, liberdade, abre as asas sobre quem? Da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão à Declaração Universal de Direitos Humanos. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, v. 2, n. 1, p. 49-64, 2018.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference**. Princeton University Press, 2000.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v.43, n.4, p.1239-1250, 2017.

CUNHA JR., Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, p. 05-15, 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Se eu fosse ensinar filosofias africanas, eu as ensinaria como a hermenêutica do bem viver. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 225, p. 120-132, 13 nov. 2020.

CUNHA JR., Henrique. Metodologia da Afrodescendência: uma discussão para finalizar leituras. In: In: BIÉ, Estanislau Ferreira; CUNHA JR., Henrique (Org.). **Ações afirmativas da população negra: o contexto da educação brasileira**. Fortaleza, 2018.

CUNHA JR., Henrique. Metodologia afrodescendente de pesquisa. **Revista Ethnos**, São Paulo, ano 5, n.1, jun. 2008.

CUNHA JR., Henrique. Nós, Afro-descendentes: História Africana e Afrodescendente na Cultura Brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DAHOMAY, J. **L'esclavage et le droit: les légitimations d'une insurrection**. In: Les abolitions de l'esclavage. P. U. de Vincennes-Unesco, 1995, p. 33-47.

DAUT, L. Marlene; SILVA, da Lima Fernanda; QUEIROZ, Lustosa Vinicius Marcos. "Perspectiva de Ensino: a relação entre as revoluções haitiana e francesa". **RDP**, Brasília, vol.19, n.101,66-78, jan./mar. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEGLER, Carl N. **Nem preto, nem branco: Escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

DURANS, Cláudia Alves; SANTOS, Rosenverck Estrela. Haiti: Significado histórico, realidade e perspectivas, **R. Pol. Públ.** São Luis, Número Especial, p. 127-133, novembro de 2016.

FALCON, Francisco José Calanzans. "História e História da Educação". **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago.2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. Trad. José Laurêncio de Melo. 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, - Salvador: EDUFBA, 2008. p.194.

FANTIN, Monica. Novos paradigmas da Didática e a Proposta metodológica dos episódios de aprendizagem situada. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio 2012.

FIGUEIREDO, Eurídice. O Haiti: história, literatura, cultura. **Revista Brasileira do Caribe**, v.VI, n.12, pp.371-395.

FIRMIN, Joseph Auguste Anténor. **De l'égalité des races humaines: Anthropologie positive**. Paris: Librairie Cotillon. 1885.

FIRMIN, Anténor. **Un acermiento a la Igualdade de las razas humanas**. Traducción Jean Maxius Bernard, Graciela Chailloux, Fluehr Lobban y Lino D'Ou. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro [Editorial de Ciencias Sociales], 2011.

FREITAS, Aline Hübner. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. **Palíndromo**, v. 8, n. 15, p. 074-082, 2016.

FONTELLA, Leandro Goya, MEDEIROS, Elizabeth Weber. Revolução Haitiana: O medo negro assombra a América. **Disc. Scientia. Série: Ciências Humanas**, Santa Maria, v.8, n.1, p.59-70,2007.

GAUTHIER, F. ...E do Cidadão! as Revoluções Antiescravistas das Antilhas e os Ideais de Igualdade Política. **Politeia - História e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2010.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo, AGUIAR, Gisele Pereira, LABRUNA, Felipe. O professor Universitário e o Ensino Jurídico: Formação, requisitos e aspectos ético-jurídicos na atualidade brasileira. **Revista Direito Mackenzie**, v.17, n.1, p.1-17, 2023.

GUHA, Ranajit, **History at the limit of World-History**. Columbia University Press, 2002.

HAITI, Constitution Imperiale de 1805. El pensamiento constitucional hispanoamericano hasta 1830. In: Caracas, Academia Nacional de la Historia. **Primeras Constituciones Latinoamérica y el Caribe**. Caracas, 1961, v. 42, t.III, pp. 159-1970.

IFADIREÓ, Miguel Melo; CUNHA JR., Henrique; OYÁTÒSÍN, Yohana Alencar. Criminologia Preta e a saúde da população negra sob o foco dos crimes de ódio pela violência racial. **Captura Críptica: direito, política, atualidade**. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 321-361, 2023.

IFADIREÓ, Miguel Melo; CALOU, Alyne Andrelyna Lima Rocha; CALOU, Christiano Siebra Felício. “A episteme intercultural na educação superior jurídica: uma outra arqueologia de conhecimento?”, pp. 63-81. In: CARDOSO, Fernando da Silva (org.). **Educação jurídica e diferença: abordagens sobre questões de gênero e raça para o ensino jurídico**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

IFADIREO, Miguel Melo. Desafios da educação intercultural para as políticas em currículo: uma análise da xenofobia motivada pelo racismo religioso. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021.

IFADIREÓ, Miguel Melo; SOUZA, Taís Oliveira de; ALBUQUERQUE, Érika de Sá Marinho; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho. Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.43, p. 1081-1104.

JACKSON, Philip Wesley. **Life in Classrooms**. New York: Rinehart and Winston, 1968.

JULLIEN, François. **O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação á pesquisa**. 1997, Editora Vozes, Ltda.; Petrópolis, 2002.

LAMNEK, Siegfried. **Qualitative Sozialforschung**. Band 2. Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion. 1995.

LIMA, Manuel de Oliveira. **O Império Brasileiro (1822-1889)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986 (Coleção Temas Brasileiros, vol. 58), 1986.

LOPES, Carolina Deolinda da Silva; PAPALIA, Franceli B. Grigoletto. Educação Jurídica e Currículo: Um olhar sobre a interdisciplinaridade. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v.7, n.2, p.92-106, 2021.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de Direito no Estado do Ceará**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Fortaleza, 2020.

MAIA FILHO, Napoleão Nunes. **Formação Histórica e Cultural do Legalismo Judicial**. Fortaleza: Editora Curumin, 2014.

MAIA, Ferreira Joaquim Fernando, FARIAS, de Verissimo Helenna Mayara, Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, MS, v.21, n.3, p.577-596, 2020.

MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

MATIASCIC, Vanessa Braga. Haiti: Uma história de instabilidade política. **Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade**. ANPUH/SP-UNESP-Franca (SP). 06 a 10 de setembro de 2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica a razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MICHAEL Young. Tradução Leda Beck, Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. A4 n.151, p.190-202 jan./mar.2014.

MOREIRA, José Adailson, “Pensando como um negro: ensaio de Hermenêutica jurídica”. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, SP, v.18, n.7, p.393-421, 2017.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza, **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC- SP.

NASCIMENTO, Washington Santos. Além do medo: A construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista. **Cadernos de Ciências Humanas-Especiaria**. v. 10, n.18, 2007, p. 469-488.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa, SILVA, Armelinda Borges da, ÁLVARO, Juliana Faria, ANDRADE, Fábio Santos de. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e262801,2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar., 2014.

PALMA, Rodrigo Freitas. **História do Direito**. 5ª. Edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

PEREIRA, Bapista. **Pelo Brasil maior**. São Paul: Companhia Editora Nacional, 1934.

PIERRE, Jean Gardy Jean. **Haiti, uma República do Vodou? Uma análise do lugar do Vodou na sociedade haitiana à luz da Constituição de 1987 e do Decreto de 2003**. Dissertação (Mestrado) em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP. São Paulo, 2009.

PINHÃO, Ailton Oliveira. A transição de paradigma na ciência e na educação: Uma possível contribuição de Thomas Kuhn para a formação inicial de professores. **Ver. Educ. Perspec. Viçosa**, v.8, n.1, p.106-121, 2017.

QUERINO, Manuel. Colono preto como fator da civilização brasileira. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 13, 1980. DOI: 10.9771/aa.v0i13.20815.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro**: A experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana. 200 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

QUEIROZ, Marcos, JUPY, Lucas. Haiti é aqui? A Revolução no Ensino do Direito no Brasil. **Revista Culturas Jurídicas**, V.8, N.20, p. 88-108, 2021.

QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa. Constitucionalismo Haitiano e a invenção dos Direitos Humanos. **Revista Direito Práxis**. v. 13, n. 4, pp. 2774-2814, oct./dez. 2022, <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2022/70815>.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y casificacion social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RABELO, Danilo dos Santos; SPOSATO, Karyna Batista. A importância das narrativas na construção do ensino jurídico antirracista. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, set/dez. 2021, p. 46-64.

RAMENZONI, Gabriela Lima. **A construção de uma cultura jurídica: análise sobre o cotidiano do bacharel da academia do Largo de São Francisco entre 1857-1870**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICARDO, Seitenfus. **Haiti Dilemas e Fracassos Internacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Wallace Carvalho, LOBATO, Wolney, LIBERATO, Rita de Cássia. Paradigma Tradicional e paradigma Emergente: Algumas Implicações na Educação. **Ver. Ensaio**, v. 12, n.01, p.27-42, 2010.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo, Companhia de Bolso, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora. 1995.

SANTOS, Antônio Fernando. Currículo oculto: um importante fator nos processos da aprendizagem formal. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v.5, p.222-228, 2023.

SANTOS, Emmanuely Maria da Silva, CAMPELO, Maria Luzia rabelo, BELÉNS, Jussara Natália. A (des) colonização do currículo escolar da educação básica: A reflexão inicial. **Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências-CONAPESC**, 2018-2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Karine de Souza; PEROTTO, Luiza Lazzaron Noronha. A zona do não-ser do direito internacional: os povos negros e a revolução haitiana. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 18, nº 32, p. 125-153, 2018.

SILVA Lemos; PEDRO Bruno; ALVES de Aquino; FRANCISCO José; DA SILVA, SOLONILDO Almeida; SILVEIRA Jucá; SANDRO César; MEDEIROS da Silva; FRANCISCO Euguenys; de Freitas, SAULO Ramos. O conceito de paradigma em Thomas Kuhn e Edgar Morin: Similitudes e diferenças. **Research, Society and Development**, v.8, n.10, pp. 1-12, 2019.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educação e Pesquisa**, 47, p. 1-18, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2 ed; 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005,156p.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Maria Raimunda Penha; SILVA, Rebeca Ribeiro. Educação antirracista nas universidades públicas: novos sujeitos, velhas estruturas e demandas além das cotas. **Revista O Social em Questão**, v. 24, n. 50, pp. 179-200, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

STREVA, Juliana Moreira. Teoria Descolonial de Frantz Fanon: anti-racismo, novo humanismo e luta. In: **Conversações: Política, Teoria e Direito-Revista Discente da Pós-graduação-PUC-Rio**. Cadernos do Seminário da Pós 2015. pp. 120-150.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOWA, Macien. **A ideia de uma filosofia negro-africana [L'Idée d'une philosophie négro-afticaine]**. Tradução de Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala Editora; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015. 1 12p.

TROUILLOT, Michel Rolph. **Silencing the Past: Power and the production of history**. Boston: Bacon Press books, 2015.

YIN, Robert King. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZINNECKER, Jürgen. **Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht**. Weinheim: Beltz Verfassung, 1975.

COMO CITAR

SOUZA FILHA, Maria das Dores Linda Inês Lima de.; IFADIREÓ, Miguel Melo.; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Currículo oculto e o silenciamento de paradigmas não ocidentais no ensino jurídico: uma análise a partir da Revolução Haitiana. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências – RIEC**, v.6, n.3, p. 443-471, 2023.