
Levando a sério a educação jurídica em direitos humanos: reflexões para ir mais além do discurso

Taking legal education in human rights seriously: reflections to go beyond discourse

Saulo de Oliveira Pinto Coelho^a, Maria Vitória Carvalho Morais Cardoso.

^aUniversidade Federal de Goiás. E-mail: saulocoelho@ufg.br

Resumo: Esta pesquisa parte da premissa já demonstrada por Coelho e Colhado (2015) de que a defesa de uma cultura democrática passa pela educação em direitos humanos, ao mesmo passo que a democracia carece do compromisso com os direitos humanos e fundamentais. Assim, como contexto-problema, considera-se que, enquanto a teoria dos direitos humanos vem sendo exitosa em seus desenvolvimentos, a prática da educação em direitos humanos desvela-se como um cenário desafiador, já que a educação em geral passa por uma tendência a uma abordagem tecnicista e hiperespecializada que acaba por criar barreiras a uma real permeabilidade na mentalidade de direitos humanos nas disciplinas dogmáticas do Direito. Num recorte epistemológico mais detalhado, busca-se refletir sobre como o ensino jurídico está posicionado neste debate e conclui-se que nele, em que pese um forte discurso de direitos humanos, continua a haver uma tendência a um tecnicismo apartado deles. Isto implica em uma provável inefetividade da Resolução n. 05/2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que determina que os cursos de Direito devem contar com formas de abordagem e tratamento transversal dos direitos humanos. Em relação ao método, ressalta-se que se trata de um estudo monográfico com abordagem interdisciplinar e com metodologia de procedimento centrada em revisão de literatura para definição indicativa do estado da arte. Isto posto, como principal resultado tem-se uma reflexão sobre como é possível implementar a educação em direitos humanos no ensino jurídico diante das dificuldades decorrentes da instrumentalização do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Jurídica; Direitos Humanos; Direito e Políticas Públicas; Filosofia Crítica; Brasil.

Abstract: This research is based on the premise already demonstrated by Coelho and Colhado (2015) that the defense of a democratic culture involves human rights education, while democracy lacks a commitment to human and fundamental rights. Thus, as a problem context, it is considered that, while the theory of human rights has been successful in its development, the practice of human rights education reveals itself as a challenging scenario, since education in general tends towards a technicist and hyper-specialized approach that ends up creating barriers to a real permeability of the human rights mentality in the dogmatic disciplines of Law. In a more detailed epistemological section, we seek to reflect on how legal education is positioned in this debate and conclude that, despite a strong human rights discourse, there continues to be a tendency towards a technicality that is separate from human rights. This implies the probable ineffectiveness of Resolution 05/2018 of the National Education Council/Higher Education Chamber, which stipulates that law courses must include ways of approaching and treating human rights across the board. Regarding the method, it should be noted that this is a monographic study with an interdisciplinary approach and a procedural methodology centered on a literature review to define the state of the art.

Keywords: Legal Education; Human Rights; Law and Public Policies; Critical Philosophy; Brazil.

Submetido em: 31/07/2023

Aceito em: 20/09/2023

1 INTRODUÇÃO

Tem-se por certo que existe entre os direitos humanos e a educação uma relação indissociável, a considerar que a defesa da democracia (que é complementar à pauta dos direitos humanos) também passa pela defesa de uma educação voltada para a mudança (uma educação *regenerativa*) (Coelho; Collado, 2015).

Tal enfoque educacional teria a capacidade de fomentar uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção dos valores da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da cooperação (Benevides, 2010). Mas, como assinalam Coelho e Collado (2015), essa educação em direitos humanos não atenderá seus propósitos se for feita apenas no nível do discurso, precisa alcançar o nível da *práxis educacional*.

Nessa esteira, reforça-se a existência do vínculo estreito entre os temas supracitados por meio da análise de um documento que é considerado um marco na história dos direitos humanos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Na DUDH, o direito à educação foi expresso no artigo 26 como um norte para a concretização dos Direitos Humanos.

A seguir a mesma linha de raciocínio, ainda no âmbito internacional, observa-se a atenção atribuída à educação no artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), que expõe no sentido de nortear a educação para a capacitação das pessoas à participação na sociedade, dentre outros valores.

Nesse toar, existem outros tantos documentos que colaboraram para a construção da ideia da relação que os direitos humanos firmam com a educação, tudo isso como parte do reconhecimento do vínculo entre direitos humanos e o fortalecimento de democracia, pois apenas um sujeito capaz de defender e prevenir a violação aos direitos humanos poderá atuar de forma democrática em nossa sociedade.

Lado outro, observa-se que, enquanto na teoria a educação em direitos humanos é tendente ao êxito, por sua vez, a prática aponta para um cenário diferente e desafiador, na qual os direitos humanos são violados recorrentemente e a própria educação em direitos humanos se vê envolta em dificuldades para ser realmente aplicada. No âmbito jurídico, essa dificuldade está na predominância de um ensino de direitos humanos apenas no nível do discurso, sem o necessário nível da *práxis*, bem como na predominância de uma visão técnico-dogmática e manualística que perpassa a educação jurídica (Schilling, 2010 *apud* Coelho; Collado, 2015) e que resulta no afastamento dos resultados em relação às expectativas elaboradas para uma educação como a citada; e, por conseguinte, nas dificuldades de formação de sujeitos capazes de pensar de forma autônoma e comprometida com a defesa dos direitos humanos.

Em um contexto como esse, fortemente vinculado à instrumentalização do conhecimento, observa-se a preponderância de uma educação voltada para a lógica do aluno-trabalhador (ou do indivíduo empresa-individual, nos tempos mais recentes), o que não coaduna com a realidade esperada para um ambiente de educação em direitos humanos, cuja

marca é exatamente a reflexão sobre a relação sujeito-comunidade enquanto instrumento para seu fortalecimento tanto da *subjetividade*, quanto do *respeito* e do *reconhecimento* (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

Historicamente, o ensino jurídico brasileiro possui uma paradoxal tendência a perspectivas de tecnicismo e de viés mercadológico de ensino, em que pese a presença destacada de conteúdos humanísticos e de conteúdos de direitos humanos, em disciplinas específicas (e em geral de caráter propedêutico). Essa tendência tende a instrumentalizar o conhecimento, dificultando a implementação da educação em direitos humanos, justamente por não fomentar a capacidade crítica do estudante na dimensão da práxis, ou seja do fazer jurídico, da atuação profissional. Opera-se uma cisão: direitos humanos são identificados como um conteúdo teórico, enquanto o conteúdo jurídico propriamente profissional continua, em geral, a ser ensinado sem maiores vinculações a uma práxis de direitos humanos.

Daí ressoa a preocupação com a efetiva aplicação da previsão do artigo 2º, §4º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 05/2018, que prevê a aplicação transversal dos conteúdos exigidos na educação em direitos humanos na educação jurídica (Petry, 2018).

Diante disso, verifica-se a seguinte problemática: como é possível implementar a educação em direitos humanos no ensino jurídico diante das dificuldades decorrentes de uma instrumentalização do conhecimento e diante da cisão entre discurso e *práxis*, na educação jurídica? E mais, será que a mudança na práxis educativa pode auxiliar na instrução de graduandos nos cursos de Direito que sejam capazes de ir para além da técnica e, efetivamente, consigam atuar para respeitar os direitos humanos e participar de uma sociedade democrática,

levando a sério direitos humanos também no campo da técnica e da prática?

Pretende-se investigar se a prática pedagógica de ensino em direitos humanos pode refletir em uma educação que efetiva o seu potencial de emancipação, em que o aluno seja capaz de avançar a tendência tecnicista que envolve o ensino jurídico, para se tornar capacitado a pensar função do direito enquanto instrumento libertador em uma ordem marcada pela dominação. Trata-se de pensar os direitos humanos com a técnica jurídica, e não contra a técnica jurídica. Trata-se de colocar a técnica jurídica a serviço dos direitos humanos, não contra eles.

Assim, não se trata de desprezo pela dogmática, mas de lançar críticas para a disfuncionalidade de um ensino jurídico meramente instrumental em relação aos inúmeros anseios e injustiças sociais.

Buscaremos responder essas perguntas por meio de investigações interdisciplinares e bibliográficas. Trata-se de um escrito monográfico e teórico, de cunho eminentemente jusfilosófico. Enquanto metodologia de abordagem, este trabalho foca na interdisciplinaridade, e em análises jusfilosóficas. Enquanto metodologia de procedimento, trata-se de uma revisão de literatura, focada na sinalização indicativa do estado da arte quanto a este debate.

Como itinerário, primeiramente trataremos das questões sobre ensino dos direitos humanos em geral, suas origens e sua relação estreita com a defesa da democracia. Na sequência, passaremos à análise de como a educação em Direitos Humanos interage com o ensino superior no Brasil, em especial, no campo da educação jurídica.

Quanto à educação jurídica, trataremos do histórico que relaciona o ensino jurídico aos direitos humanos e, da mesma forma, demonstraremos as dificuldades que o tema enfrenta para a sua implementação nos cursos de Direito.

Nessa linha, apontaremos os possíveis impactos resultantes da falta dessa perspectiva de Direitos Humanos no mundo jurídico.

Por fim, investigaremos os porquês e os modos pelos quais a educação jurídica que leva a sério os direitos humanos pode servir como um norte para se regenerar a mentalidade jurídica.

2 O ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 Breve histórico do ensino em Direitos Humanos

O ensino em Direitos Humanos parte do pressuposto de que a educação, enquanto instrumento de transformação, deve ser voltada para a mudança, no sentido de que o aprendizado somente alcança seu objetivo quando vinculado aos valores da igualdade em dignidade, bem como se orientado para formar um cidadão pronto para exigir que tanto seus direitos quanto o direito dos outros sejam respeitados (Vivaldo, 2009).

Nessa mesma linha de raciocínio, Viola (2010) afirma que incorporar a temática da educação ao assunto de Direitos Humanos significa assumir propostas pedagógicas emancipatórias capazes de construir um modelo de sociedade que supere o individualismo e produza um empoderamento coletivo e individual. Nesse sentido, percebe-se que tal perspectiva encontra reflexo na noção defendida por Piovesan e Fachin (2017) ao sustentarem que a educação em Direitos Humanos dialoga com uma educação baseada em direitos de alteridade, quando se reconhece a capacidade do sujeito de agir enquanto “arquiteto do seu próprio desenvolvimento”, o que se dá a partir do empoderamento de sua própria história e da instrução voltada para a capacidade de ter voz ativa no processo de discussão e significação de seu destino.

Diante de tais concepções, em uma retomada histórica, relembra-se que houve um processo de desenvolvimento

para que fosse possível chegarmos a essas concepções de ensino em Direitos Humanos, principalmente se considerarmos que, quando foi pensada na origem, a educação em Direitos Humanos era posta tão somente como um instrumento da difusão dos pactos e dos valores internacionais, e não enquanto um direito *per se* (Piovesan; Fachin, 2017).

Como expressão do avanço do debate, ainda é válido citar a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO realizada no ano de 1974 em Paris, quando se elaborou a Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (Muntarbhorn, 2003). Neste documento, percebe-se uma clara tentativa de ampliar o impacto na realidade concreta em relação à educação em Direitos Humanos, com a sugestão de que a matéria de Direitos Humanos fosse inserida nos currículos dos diversos níveis de ensino no âmbito interno de cada Estado-Membro (Muntarbhorn, 2003), com vista a fomentar que os princípios de Direitos Humanos consagrados se tornem parte da personalidade de cada indivíduo para que, cientes dos postulados, possam contribuir pessoalmente para a “renovação e o alargamento da educação nas direções indicadas” (UNESCO, 1974, item V, 11).

Portanto, percebe-se na evolução do tema uma mudança na perspectiva da educação em direito humanos, já no sentido de que ela seria essencial para a formação do “sujeito para a ação”, o que se daria de maneira mutuamente influente, sujeitando-o à transformação de acordo com os interesses e necessidades contextuais, sem deixar de lado a centralidade da dignidade humana (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

Em continuidade, pouco tempo depois da publicação da Resolução da UNESCO, a que foi citada anteriormente, o assunto em apreço foi tema do Congresso

Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos que aconteceu na cidade de Viena, capital da Áustria, no ano de 1978. Nesta oportunidade, reforçou-se a indivisibilidade dos Direitos Humanos, bem como foram propostas determinadas metas para a educação nesse campo, além de se declarar a necessidade do ensino do tema de modo interdisciplinar, de modo a integrar o conteúdo aos currículos dos diversos cursos e disciplinas (Muntarhorn, 2003).

Nesse caminho de desenvolvimento da educação em Direitos Humanos, ainda é possível destacar várias iniciativas regionais compatíveis com os objetivos traçados pela referida recomendação da UNESCO. No âmbito da América Latina, por exemplo, destaca-se a criação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos no ano de 1980, por iniciativa do Estado de Costa Rica e da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que já se dedicava a efetivar as disposições anteriores e realizar cursos interdisciplinares em Direitos Humanos para a propagação do assunto (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

No entanto, foi apenas em meados da década de 90, com o fim da Guerra Fria e com a onda da redemocratização em países da América Latina, que o escopo da educação em Direitos Humanos foi devidamente ampliado. No âmbito internacional, pontua-se a ocorrência da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada no ano de 1993 (Zenaide, 2018), quando a educação em Direitos Humanos ganha destaque e é consagrada, por meio da Declaração e Programa de Ação de Viena, que pontua que

[...] o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (Viena, 1993, p. 20).

Na mesma toada, o item 33 do texto da Declaração atribuiu à educação em matéria de Direitos Humanos “um papel importante na promoção e no respeito” (Viena, 1993, p. 9), bem como sugeriu a inclusão da matéria nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional.

Ainda, em 1994, na cidade de Genebra, diante das diretrizes já fixadas, foi elaborada a Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação (Zenaide, 2018), da qual resultou o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, aprovado pela Conferência-Geral da UNESCO na sua 28ª Sessão (1995), que sugeria a criação de

[...] diretrizes básicas que possam ser traduzidas em estratégias, políticas e planos de ação nos âmbitos institucional e nacional, conforme as condições das diferentes comunidades (UNESCO, 1995, p. 7).

Nessa mesma onda de efetivar a educação em Direitos Humanos, também em 1994 tivemos a Conferência Internacional sobre Educação, na qual a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução 49/184 (Zenaide, 2018), que estipulou o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, apresentando a seguinte motivação em seu preâmbulo.

Convencida de que a educação em matéria de Direitos Humanos deve envolver mais do que o fornecimento de informação e deve constituir um processo abrangente e contínuo pelo qual as pessoas em todos os níveis de desenvolvimento e de todos os estratos sociais aprendam a respeitar a dignidade dos demais e os meios e métodos para garantir tal respeito em todas as sociedades. (ONU, 1994, p. 87).

A essa altura do debate, fala-se na educação em e para os direitos humanos, justamente para valorizar a dignidade enquanto princípio fundamental para os

direitos humanos (Zenaide, 2018). Dessa forma, uma vez definida a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, o tema foi aprofundado pelo Plano de Ação Internacional, que delineou a maneira com a qual os Estados poderiam implementar os objetivos da referida Resolução, com vistas a que, no final da referida década, estivesse assegurada a todos a existência de capacidade efetivas a nível nacional para o desenvolvimento de atividades educativas em matéria de direitos humanos (Zenaide, 2010).

Essa foi, em síntese, a realidade no âmbito internacional. No Brasil, foi apenas com o “boom” do assunto nos anos 90 que se começou a refletir sobre a educação em direitos humanos. Nesse ponto, convém lembrar que, nessa época, o cenário que sustentava o povo brasileiro era marcado pela tentativa de superar uma ditadura militar que suspendeu o processo democrático no país (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), ou seja, a temática dos direitos humanos encaixava-se perfeitamente na onda democrática que se instaurou.

Assim, como resultado da iniciativa de movimentos sociais, aqueles que lutavam contra a censura, que defendiam a libertação dos presos políticos e que buscavam o retorno dos exilados, é que nos foi possibilitado pensar na importância de educar em direitos humanos, a fim de consolidar o processo de democratização e garantir o exercício de direitos civis e políticos para todos (Viola, 2010).

Com efeito, pode-se considerar como nosso primeiro reflexo da educação em direitos humanos o artigo 6º e o artigo 250 da Constituição Federal de 1988, em que a educação foi garantida para o povo para que pudesse promover o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Acontece que a previsão constitucional, embora fosse absolutamente importante,

precisava de normas complementares que pudessem implementar tais preceitos.

Veja-se, a ideia que predomina é que não basta educar, é preciso que a educação esteja voltada para os direitos humanos. Assim, um dos primeiros marcos para se efetivar esse programa foi a realização da 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, que deu fruto ao primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) no ano de 1996. Nos anos seguintes, foram lançados os PNDH II (2002) e III (2009), todos representando resultados de revisões de seu antecessor e apresentando amadurecimento e acréscimos importantes no compromisso com a educação em direitos humanos (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

Em meio a isso, no ano de 2003 foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio da Portaria n. 98/2003 da SEDH/PR, que visava difundir-la em vários âmbitos da educação formal, não-formal, do sistema de justiça e segurança e da mídia. Tem-se também a elaboração da Lei 10.639/2003 que, em meio a esses debates, alterou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, o que representou uma mudança prática e importante da educação em direitos humanos (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018).

Para implementar o PNEDH, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República criou em 2005 a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos, bem como estabeleceu com a UNESCO um Convênio de Cooperação Internacional para que, por meio do projeto “Educação em Direitos Humanos: Construindo uma Cultura de Respeito à Democracia e à Justiça”, para realizar ações de articulação para o estabelecimento do PNEDH (Zenaide, 2010).

O desenrolar do tema no cenário brasileiro também se deu por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, cujos debates contribuíram para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, expressa por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (Laplane; Prieto, 2010).

Esses marcos instrumentais serviram para operacionalizar, a título de exemplo, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil, instituído por meio da Portaria Interministerial n. 812/2008, cujo objetivo era de identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais que promovessem a cultura de direitos humanos (Mendonça, 2018).

Por tudo o exposto, verifica-se que o saber-fazer de um ensino em direitos humanos não surgiu do dia para a noite, foi preciso que vários braços e mentes trabalhassem no desenvolvimento dessa concepção e no destaque de sua importância para a formação humana e para o desenvolvimento social.

Contudo, desses vinte-trinta anos que sucederam a euforia em relação à educação em direitos humanos, observamos uma lamentável disforia que fez com que a ideia geral de direitos humanos perdesse o protagonismo que um dia teve, o que impactou a educação nesse tema. Ademais, na prática, a sua materialização não foi tão percebida, o que leva a crer que a educação em direitos humanos ainda não é uma política de Estado com importância estrutural na educação básica e superior (Silva; Tavares, 2013).

2.2 A educação pela perspectiva da cultura democrática em direitos humanos

Uma vez delineado o dever histórico em relação à educação em direitos humanos, adianta-se o debate para a

importância da educação em direitos humanos como política pública fundamental à democracia. Trata-se de analisar o papel da educação em direitos humanos para a efetivação do Estado Democrático de Direito.

Bobbio, no clássico *A Era dos Direitos* (2004), destaca que uma das principais formas de se conseguir apresentar os fundamentos da democracia moderna é por meio da “doutrina dos Direitos do Homem”, justamente porque a democracia moderna não se desvincula dos conceitos de direitos individuais e sociais.

Estamos de acordo com Estevão (2006), quando interpreta as lições de Bobbio (2004) sobre a democracia e faz um adendo de que a democracia poderia ser encarada como um “poder em público”, o que atribuiria a ela um status superior de *dialogação* social que atinge a todos e que se decide com base na igualdade política. Acontece que esse “poder em público”, enquanto representação da democracia, concretiza-se tão somente com a participação política do povo em debates públicos, o que se dá por meio do exercício legítimo de uma cidadania educada e comprometida com as políticas consensualmente construídas (Estevão, 2006).

A ideia de democracia possui um elo estreito com os direitos humanos, como pontuado por Bobbio (2004), e com a efetivação pela participação política, de acordo com o ensinamento de Estevão (2006). E a democracia exercida nesses termos pressupõe a defesa de uma cultura democrática, que permite que o ordenamento jurídico seja movimentado por sujeitos da sociedade civil que participam e mobilizam o debate político, mas sempre com o norte da efetivação de valores democráticos (Bernardes, 2007).

A consolidação dessa cultura democrática fundamenta-se primordialmente na ideia de inclusão

política e social, que pode ser promovida pelo empoderamento dos sujeitos pertencentes a grupos sociais marginalizados, excluídos ou sub-incluídos, a fim de que tomem consciência de seus direitos e deveres e se tornem aptos para o debate no qual exercem a cidadania (Bernardes, 2007). É nesse contexto que se insere a educação em direitos humanos, como um instrumento para o fortalecimento de cidadãos comprometidos com as políticas consensualmente construídas, imersos em uma cultura democrática, que tende a conduzir a sociedade para ser mais forte e protetora dos direitos humanos, que são essenciais para a democracia (Coelho; Collado, 2015).

Nesse ínterim, enquanto canal para participação social cidadã, a educação em direitos humanos serve para consolidar os direitos e os valores que sustentam a cultura democrática, além de expandi-los e compreendê-los por meio de aprofundamento crítico e de militância consciente a favor dos direitos (Estevão, 2006). Por conseguinte, a ideia de empoderamento cidadão por meio da educação em direitos humanos deve ser vista como um desafio prático a ser implementado em uma cultura democrática.

Nesse toar, faz-se um breve adendo em relação ao laço que une a educação em direitos humanos e a cidadania, que é expressão da democracia. Para tanto, valemo-nos das lições de Benevides (2010), quando a autora afirma que essa educação objetiva a instrução de cidadãos participativos e solidários, que compreendem a sociedade com base na solidariedade e no senso de responsabilidade, e não simplesmente defendem uma sociedade homogênea, com base em elevado nível de civilismo nacionalista

Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à

vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (Benevides, 2010, p. 5-6).

Com isso, a educação em direitos humanos teria como pontos principais de conteúdo, para além da definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as gerações ou dimensões históricas, a vinculação a uma noção de direitos e deveres decorrentes da obrigação do cidadão e seu compromisso com a solidariedade, promovendo a discussão de valores da ética republicana e democrática, reafirmando os valores democráticos que estão vinculados à cultura democrática que se almeja formar (Benevides, 2010).

E sendo inserida nessa cultura que a educação se desenvolve, a promover a inclusão de temas que valorizam o próprio direito à educação, e também a inclusão no debate escolar de assuntos atinentes ao cenário político, sempre voltados à valorização dos pressupostos de diversidade, liberdade e igualdade. Não suficiente, esse vínculo entre a educação em direitos humanos e a democracia é

ressaltado por meio do entendimento de Silva e Tavares (2011), quando destacam que o tema é uma questão política e social, sendo o grande desafio a concretização de uma educação que possibilite a “transposição da marginalidade no acesso aos direitos para a materialidade da cidadania ativa” (Silva; Tavares, 2011, p. 8).

Destarte, o reconhecimento do vínculo indissociável entre educação em direitos humanos e Democracia torna o tema ainda mais relevante, principalmente se considerarmos que a educação é um dos campos essenciais para a instrução do sujeito para a reflexão e para que possa pensar e exercer uma cultura democrática.

2.3 As expectativas e os desafios da educação em direitos humanos em relação ao ensino superior

Sendo a educação em direitos humanos uma temática de relevância considerável, em virtude do vínculo que possui com a democracia, e ante as tentativas para implementá-la, conforme explicado nos tópicos anteriores, passaremos a analisar suas expectativas em relação ao ensino superior, vistas em conjunto com as possíveis razões que justificam a dificuldade nessa implementação.

Para tanto, ao darmos início a essa exposição, entendemos por bem pontuar que a universidade é uma instituição social (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), o que significa que ela é coerente ao expressar a estrutura e o modo de funcionamento de uma sociedade, pois fundamenta-se, principalmente, na prática social. Com efeito, dali saem sujeitos capazes de interferir de forma ampla e efetiva na sociedade, seja com a formação de intelectuais, cientistas ou de profissionais do mercado privado.

E é em meio a esses debates que os pensadores da educação em Direitos Humanos viram no ensino superior uma chance de concretizar um dos seus objetivos: a formação de uma cultura

democrática em direitos humanos. A título de exemplo, veja-se trecho das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, advindo do Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) n. 08/2012, que pontua que universidades possuem um relevante papel para a promoção e para a defesa dos direitos humanos:

Nas atividades de extensão, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos direitos humanos. É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública. À IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos direitos humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.16).

Sendo assim, no âmbito da universidade, os direitos humanos devem assumir um caráter amplo. Assim, mais do que inserir conteúdos no âmbito educativo, compreende-se pela necessidade de incorporar a temática em todas as relações, bem como inseri-la no currículo acadêmico como eixo para os programas pedagógicos, o que torna necessária a instrução de educadores para que cumpram esse papel (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018).

Nesse sentido, de acordo com Olguín (2005), no campo do ensino, a educação em direitos humanos passa pelo fomento de cursos de capacitação para grupos de professores das mais variadas áreas do conhecimento, a fim de instruí-los com os materiais necessários para permitir o conhecimento sobre o tema. Por essa mesma esteira, Freitas (2005) defende a perspectiva da educação em direitos

humanos pela transversalidade, o que significa que todas as disciplinas deveriam tratar da matéria, por meio de uma mudança importante no currículo escolar.

Ademais, no sentido de fortalecer a educação em direitos humanos, como nos ensina Piovesan (2005, p. 81), é preciso que a universidade, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão, “resgate o potencial técnico e transformador” que possui, a fim de laborar para a construção de uma cultura de direitos humanos, permitindo que seus participantes questionem de forma incessante sobre os rumos que as atividades humanas tomam e os reflexos do conhecimento científico e técnico na vida social.

Acontece que, como mencionado, sendo uma instituição social, a universidade precisa lidar com um fenômeno complexo, pois cabe a ela equilibrar os anseios de formação profissional do setor produtivo e da economia, tudo isso sem deixar de lado as necessidades do indivíduo enquanto ser humano (Bernheim; Chauí, 2008), que se atrelam às expectativas referentes aos direitos humanos. Todavia, o que vários autores atestam é que, na prática, o que se tem observado é que a universidade, via de regra, tem sido submetida de forma desregulada a instrumentos de controle diversos, a exemplo do mercado e da influência do Estado, ao passo que os interesses referentes à formação de cidadãos e intelectuais comprometidos com os interesses sociais têm perdido a vez.

No que tange às influências do mercado, o principal argumento seria de que haveria o império do que se denomina de “economia do conhecimento”, pela qual o ensino e a produção de conhecimento acabam por obedecer aos imperativos mercadológicos de um mundo laboral mais instável, em que o conhecimento torna-se cada vez mais um fator produtivo que determina o crescimento e a competitividade de empresas e nações por

meio de inovações tecnológicas (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018).

Os estudiosos do assunto, para defenderem esse diagnóstico, partem de uma análise histórica, na qual apontam que a trajetória do ensino brasileiro, principalmente a partir da redemocratização (década de 1980), choca com o avanço do neoliberalismo no país (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), o que resulta nessa virada do sistema de ensino para as ideias preponderantes do mercado que, para além de um impacto nos interesses em jogo, também reverberam na própria postura dos indivíduos, marcados por um individualismo severo em meio à defesa de que o êxito no mercado é o único viável.

Nessa esteira, passou-se a exigir do educando uma postura fundamentalmente ativa, engajada e entregue à sua atividade profissional, a partir de um saber que só se concretiza na relação com o mercado, é o que chamam de “lógica da eficiência”, na qual a universidade está indevidamente inserida e o sujeito, em meio a essa racionalidade, passa-se a enxergar como privado, como se fosse “a empresa de si” (Bernardes; Voigt, 2022), o que certamente é prejudicial em um ambiente social que demanda desse indivíduo uma ação coletiva e em um país marcado por tantas desigualdades, como é o caso do Brasil.

E isso tudo contribuiria para a dificuldade na formação de cidadãos e intelectuais comprometidos com as questões sociais mais concretas das sociedades periféricas (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), o que, em nosso entendimento, relaciona-se com uma dificuldade para a implementação da educação em direitos humanos; afinal, por essa lógica que se imperou, não faz sentido “perder tempo” com questões ético-filosóficas a respeito do que é uma postura voltada para a solidariedade e aprendizagem de direitos humanos se elas não acrescentam em termos de conhecimentos e habilidades requisitados pelo sistema econômico.

Isso porque, em uma educação como essa que é denunciada, ao invés de os sujeitos tomarem como norte a construção da autonomia do conhecimento, tendem a encarar o ensino pela perspectiva de mercadoria, no sentido de “consumir a educação” para se obter a integração no sistema (Goergen, 2019). Como resultado, deparamo-nos com um ciclo vicioso em que esse saber instrumental passa a ter um maior controle no saber da universidade, pois ao passo que ela se compromete de forma desmesurada com a formação profissional e a produção de conhecimentos economicamente interessantes, deixam de ter vinculação com os critérios éticos ou formativos referenciados ao humano e social, o que a faz abandonar seu potencial formador (Goergen, 2019).

Portanto, o ideal pensado para a educação em direitos humanos estaria prejudicado, tendo em vista que o tema não se mostra como prioridade quando o assunto é a prevalência do aparelhamento e funcionalização de pessoas aptas a atender aos interesses do capital, já que os interesses dos sujeitos estariam voltados para outras áreas capazes de gerar lucro. Sobre o tema, assim leciona Goergen (2019):

O ser humano se torna parte enredada no todo funcional que atende aos interesses do dinheiro; para prosperar, deve se ajustar aos padrões prefixados e desconectados do que se poderia designar como a ‘essência formativa’ do ser humano. Este não mais se forma, mas se conforma a uma realidade moldada, segundo interesses estritamente materiais e econômicos. Contrariando os mais elementares fundamentos da antropologia, os interesses sistêmicos são assumidos como subjetivos e pessoais, reduzindo o homem a um corpo de influências e determinações a serviço de seu entorno. Estas condições e exigências assumem o papel de paradigma indutor das políticas públicas no campo da educação. (Goergen, 2019, p. 16).

Com efeito, o diagnóstico relatado: o afastamento da universidade dos preceitos da educação em direitos humanos, torna-se cada vez mais uma realidade, pois ela passa a ser guiada pelas expectativas de um modelo instrumental ligado à realidade mercadológica, conforme nos ensina Goergen (2014):

Cada vez mais, a academia vem se tornando adepta do pensamento positivo, diretamente ligado à realidade econômica e mercadológica que remete a postura crítica ao mundo das aventuras mentais inúteis. Presa ao discurso científico/tecnológico e fiel às expectativas do modelo instrumental/utilitarista, a universidade perde a oportunidade de pensar a transcendência além-fronteiras comprometida com o humano subjetivo e social. (Goergen, 2014, p. 571).

Por essa linha de raciocínio, atesta-se que o problema decorrente dessa realidade é que tende a ocorrer uma redução na capacidade de os estudantes – cidadãos e futuros profissionais – lidarem com os novos problemas e perplexidades que surgem no âmbito social, justamente porque estariam condicionados a raciocinar a partir de conceitos tradicionais, formulados na lógica cientificista instrumental que os torna isentos da reflexão que permite uma elaboração mais complexa da sociedade (Goergen, 2014).

Nesse toar, vislumbramos um embate entre dois cenários pedagógicos distintos, que acabam por refletir na prática dos direitos humanos no Brasil: a) de um lado, aquele que busca aparelhar pessoas para o sistema econômico, com vistas a formar sujeitos unicamente funcionais, que seria aquele verificado na prática; e b) de outro, um ensino que busca promover uma educação libertadora de sujeitos livres e autônomos integrados em uma cultura democrática de direitos humanos. A nossa defesa é pela segunda corrente, tendo em consideração

que os prejuízos decorrentes da primeira são patentes.

Diante desse diagnóstico desanimador, a dúvida que surge é se estaríamos presos a essa lógica que aprisiona o sujeito e impede o avanço na educação em direitos humanos.

Acreditamos que não, mas propomo-nos a pensar um caminho que busque um equilíbrio entre ambas as racionalidades, que não podem ser descartadas sob pena de deixar a educação alienada da realidade econômica ou deixá-la marginalizada do debate público.

3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E OS DIREITOS HUMANOS

3.1 Da possibilidade de aproximar a educação em direitos humanos da educação jurídica

Antes que possamos pensar em um caminho no qual prevaleça o equilíbrio das concepções supracitadas, voltamos os olhos ao ensino jurídico, especialmente para as principais resoluções que tentaram efetivar a educação em direitos humanos pensada para a referida área. Portanto, pretendemos tecer observações sobre os desafios que obstam a aplicação legítima de um ensino em direitos humanos na educação jurídica e os prováveis efeitos desta constatação na formação dos graduandos dos cursos de Direito.

Aqui, é importante pontuar que o tema da educação em direitos humanos demorou a chegar no debate do ensino jurídico e isso se deve a vários fatores, conforme exporemos melhor adiante, que podem, inclusive, impactar na efetiva junção dos referidos temas. De toda forma, para que possamos explicar melhor esta questão, realizaremos uma análise de alguns dos principais documentos que regulam os cursos de Direito, a fim de demonstrar de forma prática como a abertura para o tema se deu de forma gradual.

Dito isso, destacamos que um dos primeiros marcos para a educação jurídica, que serviu para colocá-la sob crítica, foi a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1.886, de 31 de dezembro de 1994, que, no entendimento de Horácio Wanderlei Rodrigues, engajado estudioso da educação jurídica, pontuou a primeira vez em que a comunidade acadêmica do ensino jurídico foi ouvida (Rodrigues, 2005). Dentre as principais mudanças que essa Portaria implementou, destaca-se a inclusão de atividades complementares para os currículos dos cursos de Direito, a necessidade de um acervo bibliográfico mínimo e a exigência de trabalho de conclusão de curso. Todas essas mudanças, de acordo com a referida Portaria, deveriam ser cumpridas no prazo de dois anos, a partir de 30 de dezembro de 1994 (Rodrigues, 2005).

Entretanto, na prática, o prazo mencionado não foi cumprido. Primeiro, por meio da Portaria MEC n. 03/1996, o prazo para o cumprimento das determinações foi prorrogado para 1997. Depois, as Portarias MEC n. 1.352/01 e 1.785/01, fizeram com que a monografia final fosse obrigatória apenas para os ingressantes nos cursos de Direito a partir de 1998. De qualquer sorte, ainda com essas dificuldades, pontua-se que um dos principais efeitos da Portaria realmente foi permitir um debate abrangente sobre o que se denominou de “crises do ensino do Direito”, bem como possibilitar a reflexão sobre as possibilidades de instrução de um jurista com formação integral, o que é essencial para a boa prática do Direito (Rodrigues, 2005).

A partir daí, os debates continuaram no sentido de construir consensos e superar divergências em relação à referida Portaria. Estes debates resultaram na edição da Resolução CNE/CES n. 09/04, que, ao dispor sobre os projetos pedagógicos, trouxe como pauta uma orientação muito importante relativa à interdisciplinaridade e o perfil esperado do graduando do curso de Direito, a fim de

propiciar ao estudante uma perspectiva de sua totalidade (Rodrigues, 2005).

Todavia, a resolução mencionada continha algumas lacunas, pois, no entender de Horácio Wanderlei Rodrigues, ao adotar um projeto pedagógico baseado em competências esperadas do graduando, a resolução abriu um espaço desmesurado à visão tecnicista que privilegia o fazer profissionalizante em prejuízo da formação humanista e cidadã do estudante (Rodrigues, 2005). De toda forma, reforça-se que não se trata de excluir uma concepção em benefício da outra, mas de empenhar esforços para que andem juntas para propiciar uma formação voltada para o agir ético e solidário (Rodrigues, 2005).

Até aqui, o que observamos é que, ainda que a curtos passos, o ensino jurídico foi posto sob críticas. De toda forma, para retomarmos a questão posta em linhas anteriores, questiona-se o porquê que até nessa época, em meados de 2004, quando o debate sobre a educação em direitos humanos estava a todo vapor no país, com a edição do PNDH I (2002), do PNDH II (2002) e do PNEBH (2003), um documento tão importante como a Resolução CNE/CES n. 09/04, que serviria como norteadora dos cursos de Direito do país, esquivou-se de incluir o tema dentre seus artigos.

Nesse toar, ressalta-se que foi apenas com a edição da Resolução CNE/CP n. 01/2012, a que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que efetivamente houve uma aproximação entre a educação em direitos humanos e o ensino jurídico. Mas veja-se, ainda que essa resolução tenha sido publicada no ano de 2012, foi apenas no ano de 2018, por meio da Resolução CNE/CES n. 05/2018, que instituiu as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, que o tema da educação em direitos humanos foi trazido, ao menos de modo formal, para o ensino jurídico.

A partir daí, encarar a educação em direitos humanos no âmbito do ensino jurídico deixou de ser uma opção e tornou-se uma obrigação para os cursos de Direito. Assim, a referida resolução determinou que o ensino de direitos humanos deveria estar previsto nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito de forma transversal, conforme prevê o artigo 4º, inciso X, da Resolução CNE/CES n. 05/2018, o que significa que o assunto deve ser tratado de forma interdisciplinar no curso de Direito (Petry, 2019). Assim

Nessa seara, todo e qualquer faculdade Direito já deveria ter a preocupação com a temática dos direitos humanos, sendo inconcebível pensar num curso que não tivesse tal abordagem. De qualquer forma, dado o marco regulatório tanto da educação superior como dos cursos de Direito, independentemente das características que cada curso almeja, a temática dos direitos humanos deverá estar presente numa perspectiva transversal, também sendo trabalhada de forma interdisciplinar e intercultural. (Petry, 2019, p. 37).

Acontece que uma previsão como essa, no cenário até então delineado, deve ser pauta de uma especial atenção dos estudiosos, sob pena de não vermos uma aplicação prática dos termos levantados na referida resolução. Isso porque, a questão posta anteriormente, que questiona o motivo pelo qual o ensino jurídico demorou a se juntar com a educação em direitos humanos, pode possuir uma resposta que dificulta a mudança proposta pela resolução: não temos no Brasil uma cultura em direitos humanos que é solidificada (Petry, 2018). Deste modo, embora tenhamos uma variedade de previsões formais sobre o tema, é fato que, na prática, o que observamos é que existem diversos fatores que dificultam que a referida previsão ganhe espaço nos cursos de Direito.

O primeiro destes fatores seria o forte tradicionalismo que marca a "práxis" acadêmica jurídica. Por sua vez, destaca-se que a segunda dessas questões seria a manutenção do ideal instrumental do conhecimento que invade a sala de aula dos cursos de Direito. Portanto, seria apenas com a tentativa incessante de superar, ou ao menos minimizar tais postulados, que se conseguiria atingir uma educação legítima em direitos humanos na educação jurídica e, finalmente, vermos uma real aplicação da Resolução CNE/CES n. 05/2018.

Em relação ao tradicionalismo supracitado, é válido destacar que o ensino jurídico possui uma herança dogmática considerável, que faz com que os envolvidos neste cenário carreguem, ainda que de forma inconsciente, a tendência à prática de uma metodologia de ensino meramente tradicional (atrelada à concepção do aluno receptor do conhecimento), sem levar em conta, muitas vezes, a preocupação com a instrução do graduando pela perspectiva social (Furtado, 2012).

E isso porque, historicamente, os cursos jurídicos foram instituídos no país para atender e formar uma elite dirigente, que foi projetada por uma forma de ensino formalista, elitista e pragmática (Furtado, 2012). O resultado desse cenário foi o desenvolvimento de um saber que tende a ser fechado, portanto, desvinculado de outras áreas do conhecimento, em virtude da linguagem técnica e de uma razão própria, e que não possui dentre suas prioridades o fomento de valores humanísticos e do pensar a partir da razão crítica, fatos que dificultam o acompanhamento do ensino jurídico em relação à dinamicidade da sociedade (Furtado, 2012).

Assim, o referido contexto resultou em uma pretensão especial na área jurídica pela neutralidade dos operadores do Direito que, teoricamente, resultaria em uma atuação como "fiscais da lei" que, necessariamente, demandaria do indivíduo

uma conduta imparcial e atrelada aos parâmetros da legalidade da norma jurídica (MOSSINI, 2010). Como resultado, vislumbra-se um profissional que se mune da acriticidade e, a partir de então, desenvolve as bases de sua compreensão jurídica (MOSSINI, 2010).

Nesse sentido, esse cerco fechado do saber leva a perpetuação de uma dominação de traços conservadores no ensino jurídico que, como bem destacado por Cabral (2007, pág. 76), pode caracterizar o referido ensino da seguinte forma: "O ensino jurídico, nessa perspectiva, é reprodutor da tradição erudita e do conservadorismo intelectual, e a dogmática jurídica se sustenta na pseudoneutralidade, impessoalidade e no afastamento crítico e político do fenômeno jurídico, que é um fenômeno, primeiramente, social e político."

Além do mais, a denúncia realizada no tópico anterior sobre a "lógica da eficiência e da técnica" nas universidades também se aplica na crítica ao ensino jurídico e, de acordo com nosso entender, impacta na possível dificuldade de trazer para perto o ensino em direitos humanos, a considerar que a educação jurídica também foi transformada em negócio e sofre com o que Petry (2018, p. 278) denomina de "capitalismo acadêmico", que é marcado pela prevalência de grandes grupos educacionais com muito poder no Brasil (Petry, 2018) que dominam o cenário educacional e trabalham na divulgação de um saber eminentemente vinculado a interesses mercadológicos. Nesse sentido:

Já existem diversos estudos que criticam este estilo empreendedor da universidade, fruto do neoliberalismo que traz o movimento conhecido como Nova Gestão Pública (New Public Management) que contribui para a institucionalização de um modelo empresarial. Logicamente, esse modelo empresarial está intimamente ligado aos anseios do mercado. (Petry, 2018, p. 46).

Na mesma esteira de pensamento, reforça Bittar (2006):

O ensino jurídico mercadorizado, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se miniza em um função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas. Bittar (2006, p. 17).

Ou seja, não bastasse a tendência à mera reprodução do conhecimento, advinda dessa marca tecnicista na educação jurídica, os incentivos mercadológicos também corroboram para tornar o ensino jurídico mais simplificado, tudo de acordo com as exigências do mercado (Petry, 2018). Essas dificuldades, conforme mencionado, só servem para afastar a educação jurídica do eixo norteador da educação em direitos humanos, já que uma temática como esta não coaduna com um saber que não é pensado para ser social.

Como efeito, diante das problemáticas levantadas, entende-se que seria plenamente possível que, diante da previsão de transversalidade, os dirigentes dos cursos de Direito aleguem que os direitos humanos são trabalhados em todas as disciplinas do curso de Direito, enquanto que, na verdade, o tema não é preocupação de nenhuma delas (Petry, 2019). E é justamente para evitar uma situação como essa que é preciso adotar uma mudança de estratégia pedagógica no ensino, a fim de propiciar uma visão de mundo abrangente para a formação de graduandos conscientes e eticamente comprometidos (Rodrigues, 2019) e que tenham como objetivo a incorporação dos direitos humanos na prática, na experiência, na vivência e na cultura do ensino jurídico (Petry, 2019).

E é com base em todo o exposto, com vistas a auxiliar a superar as

dificuldades mencionadas e pensar alternativas para a implementação da educação em direitos humanos no ensino jurídico, a fim de que o texto da Resolução CNE/CES n. 05/2018 torne-se um instrumento para a educação e não apenas uma previsão legal, que nos propomos a refletir sobre as prováveis contribuições das reflexões de Habermas em relação ao ensino jurídico.

3.2 Possíveis reflexos de um estudo jurídico apartado da educação em direitos humanos

Mas antes que possamos nos debruçar sobre tais alternativas, é válido destacar as formas com as quais os cenários delineados no tópico anterior (tradicionalismo e alinhamento do ensino jurídico às perspectivas do mercado) são vistos na prática dos cursos de Direito, ao menos por uma perspectiva geral, além de ressaltar alguns possíveis reflexos de um estudo jurídico nestes moldes, portanto, apartado da educação em direitos humanos.

Em relação ao primeiro item, pontua-se que esses traços de tradicionalismo dogmático podem ser observados no que se denomina de “compartimentalização do ensino jurídico”, bem como na predominância de disciplinas estritamente técnicas nos currículos escolares, à míngua de matérias ditas como propedêuticas nos currículos dos cursos de Direito. No que se refere à compartimentalização, destaca-se uma marca dos currículos universitários dos cursos de Direito (COSTA, 2013).

Além do mais, nessa disputa por espaço curricular, as matérias tidas como propedêuticas, que envolvem filosofia, sociologia, ciência política, etc, perdem lugar para as disciplinas consideradas profissionalizantes e que se identificariam com o “Direito em si” (COSTA, 2013). Com efeito, o resultado de uma postura como essa dos cursos de Direito resulta na compreensão por parte dos estudantes de

que tais conteúdos seriam “perfumarias” e, portanto, não mereceriam atenção como os demais por uma parte considerável de docentes e discentes que permanecem centrados neste modelo tecnicista (COSTA, 2013).

Acontece que são justamente essas matérias que buscam uma compreensão geral e a vinculação do Direito a questões sociais (COSTA, 2013), e quando elas são afastadas ou não recebem a devida atenção, tende a preponderar uma percepção do Direito estritamente atrelado a códigos e a leis em geral, que normalmente são passados de forma fragmentada no curso, o que resulta no afastamento desse discente da compreensão de problemas sociais e, por vezes, de uma capacidade de refletir sobre questões complexas que são inerentes à área jurídica. Sobre esse contexto, convém destacar a reflexão proposta por Eduardo Bittar (2010, págs. 74-75):

No caso do ensino superior, em especial do ensino jurídico, um bacharel treinado em Direito, altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica, ou mesmo para pensar a responsabilidade do exercício de sua função dentro do sistema. (...) A visão de gabinete, a compreensão de mundo autocentrada, a ideia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, a noção de mundo fixada pela orientação da ordem legal, a ação no cumprimento do ‘estrito’ dever legal... são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos.

Não suficiente, verifica-se que esse “culto aos códigos” tende a ganhar espaço na sala de aula de uma Faculdade de Direito diante das exigências realizadas aos discentes (COSTA, 2013) para os concursos de ingressos em carreiras jurídicas, seja por meio do Exame da Ordem, que possibilita a entrada na advocacia, ou concursos públicos no geral, a exemplo da

magistratura, promotorias, defensorias públicas, carreiras militares, etc, que normalmente demandam um conhecimento atrelado à normatividade, e não necessariamente exigem uma capacidade de refletir sobre questões sociais complexas, que por vezes aparecem na prática. Como fruto desse cenário, resulta-se a dificuldade do graduando no que tange às questões sociais complexas que atingem a prática forense, como bem pontuado por Fagúndez (2000, págs. 30-31):

A crítica é fundamental para construção de um novo mundo. Contudo, o que se vê hoje é a preponderância da dogmática ou um projeto de escola revolucionária que não consegue sequer definir o seu perfil no campo do ensino jurídico. Os juízes estudam a lei e dela são escravos. Quando professores, levam a pensar também na santidade de lei enquanto instrumento de controle social da classe dominante. Sequer se pensa na possibilidade da decisão judicial resultar de uma construção que leve em conta a sociedade complexa, sujeita ao risco e ao perigo e que exige cada vez mais que o operador do direito tenha uma visão interdisciplinar e, sobretudo, ampla do fenômeno jurídico.

Noutro norte, no que tange à invasão dos pressupostos mercadológicos no ensino jurídico, verifica-se na prática uma prevalência desmesurada de matérias e incentivos que se atrelam a mal compreendidos interesses do mercado de trabalho (opõe-se equivocadamente as “exigências do mercado de trabalho” ao saber crítico), o que por vezes ocorre em desfavor do incentivo a uma perspectiva social do Direito que abrange um conteúdo crítico-humanístico (MOSSINI, 2010). Com base nisso, constata-se que o ensino jurídico tende a ser reduzido a um conjunto de informações acríticas que influenciam no graduando uma ideologia jurídica individualista e de manipulação comezinha da técnica jurídica, por meio da qual o conhecimento torna-se mero produto a ser consumido no mercado (MOSSINI, 2010). Destaca-se que a

dogmática jurídica de alto nível não é contrária a pensar os direitos humanos e levá-los a sério no Direito. É a operacionalização jurídica esquematizada e, mas palavras de Streck (2018) “pasteurizada” que muitas vezes opõe, equivocadamente, Direito e Direitos Humanos.

Neste ponto, deve-se fazer a ressalva de que quando criticamos um ensino jurídico que seja levado pelos imperativos do mercado, não apontamos a crítica à necessária formação do discente para a atuação no mercado de trabalho, pois compreendemos que uma instrução devida deve permitir com que o estudante entenda o cenário que vai enfrentar após a graduação e possua as ferramentas necessárias para lidar com isso. No caso, o que se denuncia é a redução do ensino a essa lógica.

De qualquer sorte, verifica-se reflexos de instrumentos de controle sobre o ensino jurídico, seja o tradicionalismo dogmático, sejam os imperativos mercadológicos que invadem a educação jurídica; de forma com que o espaço acadêmico acaba minguado do potencial emancipatório e libertador que possui para a formação de sujeitos capazes de pensar e agir em prol dos direitos humanos.

Ou seja, ao mesmo tempo que estamos diante de um importante instrumento social, que é o ensino jurídico, também deparamo-nos com óbices históricos no que tange à abertura dos cursos de Direito para perspectivas que vão além da exegética legal patrimonialista, o que torna necessário pensar sobre formas que façam com que os cursos jurídicos desempenhem seu legítimo papel transformador (Furtado, 2012).

Assim, a crítica recai sobre a limitação da ciência jurídica, que não deixa espaço para uma formação que leve em consideração a inserção do saber jurídico na sociedade, o que entendemos como essencial para o fomento da reflexão do

discente e da formação de um jurista que esteja preocupado não apenas com os anseios do mercado, mas que também seja capaz de se posicionar diante de uma demanda complexa e resolvê-la à luz dos direitos humanos.

4 O ENSINO JURÍDICO EM DIREITOS HUMANOS LEVADO A SÉRIO

Diante de todo o exposto, passaremos a tratar dos possíveis elementos de superação das dificuldades verificadas no ensino jurídico que se vinculam à racionalidade instrumental.

Conforme pontuado em linhas anteriores, verificamos que a educação em direitos humanos é resultado de uma antiga luta protagonizada por pensadores de diversas áreas do conhecimento, que tinham por finalidade efetivar os preceitos delineados na DUDH. Assim, com o decorrer do tempo, foram editados vários documentos para a implementação da educação em direitos humanos, cujo objetivo está atrelado à orientação do cidadão para que possa exigir que seus direitos e os direitos dos outros sejam respeitados, o que ocorre a partir do empoderamento de sua própria história. Como resultado, busca-se uma sociedade que supera o individualismo e que vá ao encontro de uma cultura democrática (Vivaldo, 2009; Viola, 2010; Piovesan; Fachin, 2017; Coelho; Collado, 2015).

Acontece que, embora esses incentivos tenham resultado na elaboração de diversos instrumentos legais, verificou-se que, na prática, as concepções que preponderam no ambiente escolar tendem a repelir os preceitos da educação em direitos humanos, já que prevalece um ensino tecnicista que não coexiste com o conhecimento vinculado à realidade social (Goergen, 2019), pois torna preferível o destaque às disciplinas supostamente de maior utilidade empírica em detrimento de matérias voltadas para a formação crítica (MUHL, 2020), sendo denominada de

“lógica da eficiência” na educação (Bernardes; Voigt, 2022).

Ademais, quando reparamos o ensino jurídico, podemos constatar que ele não se mostra imune a essa tendência de não aplicação dos direitos humanos nas universidades, pois a instrumentalidade do saber neste ramo caracteriza-se pela predominância de um tradicionalismo dogmático, que dá preferência a um estudo “seco” de leis e manuais, bem como pela marca de um viés mercadológico que torna o conhecimento “útil” apenas quando atrelado aos interesses imediatistas. Verificar-se o fenômeno da compartimentalização do conhecimento (COSTA, 2007) e da preferência por matérias estritamente técnicas, sem levar em consideração a capacidade que o discente possui de combinar conhecimentos para fornecer soluções a situações complexas (BITTAR, 2010).

Com efeito, do diagnóstico social que foi realizado, extrai-se uma legítima preocupação com a efetividade da previsão da Resolução CNE/CES n. 05/2018 nos cursos de Direito, que traz a obrigatoriedade de que a educação em direitos humanos seja trabalhada de forma transversal entre as matérias. A discussão, neste caso, é sobre a forma com a qual esta ideia se implementaria diante de um contexto desfavorável, nos termos apresentados nos tópicos anteriores.

Conforme mencionado, o ensino em direitos humanos não combina com uma educação que esteja reduzida a uma perspectiva apenas técnica ou não reflexiva, pois deve promover a formação emancipadora e empoderada, que possa exigir que não apenas os seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados (Benevides, 2010).

E mais, uma educação em direitos humanos deve-se pautar na promoção de diálogos entre os vários saberes que permitem a compreensão de mundo, tudo com vistas a promover as ideias de

igualdade e justiça, o que demanda uma “escuta sensível e uma ação compartilhada” entre os sujeitos participantes da educação (Petry, 2018, p. 234).

Diante disso, temos como certo que, embora a educação em direitos humanos não seja a “solução mágica” para todos os problemas, é certo que ela é uma ferramenta poderosa para construir uma cultura democrática.

Isto posto, vislumbramos que o atual cenário exposto no âmbito da educação jurídica pode ser comparado com o domínio da racionalidade instrumental sobre o mundo da vida. A racionalidade instrumental está atrelada ao paradigma da consciência e foca seu êxito na intervenção do sujeito no mundo, de acordo com a finalidade proposta (HABERMAS, 2012a). Aqui, quando nos deparamos com um saber estritamente técnico no ensino jurídico, desvinculado da realidade social, podemos constatar a aplicação da racionalidade instrumental (MEDEIROS, 2008).

Nessa lógica da racionalidade instrumental, os esforços estão direcionados ao sucesso mercadológico, em que imperativos do dinheiro e do poder detém predominância na ação (MEDEIROS, 2008). Assim, com o avanço dessas ideias, os espaços que deveriam ser próprios do mundo da vida, como o ambiente escolar, são tomados e passam a seguir essa mesma dinâmica instrumental, o que coaduna com o que Habermas denominou de colonização do mundo da vida, fenômeno que necessita ser desconstruído (MUHL, 2020).

Portanto, o que se busca é a retomada da racionalidade comunicativa e ética do mundo da vida na educação jurídica.

Para tanto, estamos de acordo com Arruda (1997) quando ele acena para a necessidade de mudança de postura na sala de aula, tendo em vista que o ato pedagógico comunicativo não compactua

com o ato de “rotinizar” o educando na sala de aula. Aqui, quando o autor refere-se a “rotinizar”, ele aponta o comportamento fixo de “sentar, calar, anotar, responder e perguntar” que é comum no ambiente escolar jurídico. Isso porque, de acordo com o exposto, a ação comunicativa rechaça o individualismo academicista, uma vez que toma como preferência a organização de relação entre semelhantes sobre o plano de fundo de um mundo da vida que é intersubjetivamente partilhado (ARRUDA, 1997 apud ROUANET, 1989).

Assim sendo, a educação em e para os direitos humanos deve priorizar a prevalência do diálogo entre os sujeitos participantes, no qual haja a aplicação imediata de fatores como a criatividade, a objetividade e a intersubjetividade, a fim de que todos possam se compreender e desenvolver suas pretensões de validade, veracidade e correção no uso da linguagem para o estabelecimento de um conhecimento jurídico (ARRUDA, 1997).

Neste ponto, é importante destacar que um diálogo na forma do agir comunicativo pedagógico, não se fundamentaria no uso estratégico da linguagem, como se fosse um instrumento de sedução, indução a erro e influência; muito pelo contrário, a ideia é que os sujeitos participantes não busquem vencer um debate em detrimento ao colega, mas sejam influenciados a construir valores comuns por meio do partilhamento do poder comunicativo (BITTAR, 2006).

Nesse contexto, o trabalho consiste em recuperar a consciência sobre o outro, o que se mostra como uma tarefa árdua em tempos em que o individualismo e as práticas não-reflexivas tomaram frente da sala de aula, mas que não é impossível (BITTAR, 2006). Nesse mesmo sentido defende Arruda (1997, pág. 157):

Por meio da fusão entre o conceito de agir comunicativo e o de mundo vivido para pensar uma transformação didático-pedagógica na Educação

Jurídica, é possível que o discente do curso de Direito venha a compreender criticamente o objeto de seu estudo, agindo com liberdade e autonomia no seu labor, devendo o mesmo demonstrar a capacidade de interagir socialmente com os colegas através do médium linguagem.

Para aplicar essa ideia, Arruda (1997) nos traz algumas sugestões que podem ser úteis na aplicação do agir comunicativo no ensino jurídico. Para a aplicação de todas elas, a regra fundamental é a participação de todos os envolvidos no debate, o que deve ocorrer com base na tolerância das necessidades individualizadas dos sujeitos dialogantes e na linguagem livre para a expressão das ideias (ARRUDA, 1997). Além disso, deve-se acentuar o significado individual do conteúdo programático e a “co-responsabilidade” dos discentes sobre as interpretações obtidas consensualmente, levando-se em consideração as orientações surgidas das experiências subjetivas (do mundo da vida) dos integrantes da comunicação (ARRUDA, 1997). Assim (ARRUDA, 1997, pág. 169):

A prática da racionalidade comunicativa vem de encontro à necessidade de professores e alunos transformarem-se, no dia a dia de suas práticas em sala de aula, em um organismo coletivizado de ensinar e de aprender no ato mesmo do ensino-aprendizagem que esclareça, organize e coordene tais práticas. Dessa forma, a comunicação dar-se-á não mais movida pela linearidade, nem pela mecanicidade dos argumentos teóricos que atuam ocultando expressivas parcelas do conteúdo, enfaixando o discurso e distorcendo as competências comunicativas discentes.

Com efeito, o autor destaca algumas técnicas de dinamização da sala de aula que, em seu entender, podem contribuir para revigorar e trazer o agir comunicativo para mais próximo do ensino jurídico.

Em meio a isso, Arruda (1997) sugere a realização de um “sociograma”, por meio do qual o docente investigará as características específicas do educando,

com vistas a compreender quais as limitações de personalidade e de intelecto que precisará lidar. A partir de então, finalmente, poderá se utilizar dos procedimentos de ensino-aprendizagem comunicativo-socializantes. No caso, o autor destaca vários métodos, dentre os quais se destacam a aula simpósio e a aula com base no método “Phillips 66” (ARRUDA, 1997): Aula simpósio: Consiste na organização interdisciplinar de um tema sob vários pontos de vista, por exemplo, cada participante apresenta uma pesquisa que partiu do pensamento de um grupo de autores ou de uma corrente de pensamento. A ideia é que o mesmo assunto seja abordado por várias perspectivas e que este simpósio, além dos expositores, tenha a figura de um coordenador dos trabalhos que serve para abrir e encerrar a apresentar, delimitar o tempo, induzir a participação da plateia, etc. Aula com base no “Phillips 66”: Neste caso, a turma é dividida em grupos de 06 integrantes que, depois de receberem um tema ou uma questão do docente, terão seis minutos para discutirem seus pontos de vista e, posteriormente, apresentarem as conclusões ao grupo, um por um, perante a sala de aula.

Diante disso, podemos concluir que o docente não precisa se escravizar a um único método de ensino, mas pode se utilizar de variadas técnicas para incentivar os estudantes a adotarem uma postura ativa diante do conhecimento, o que permite a troca e a formação de consensos. De todo modo, compreende-se que não há fórmulas prontas para o ensino, é preciso descobrir, criar, pesquisar e adaptar procedimentos pedagógicos para dinamizar a sala de aula (ARRUDA, 1997). Essa guinada, de acordo com nosso entendimento, permite a estruturação do conhecimento pelos vieses comunicativos e possibilita o estudo crítico acerca de questões sociais, econômicas, técnicas, filosóficas, dentre outras, porque a sala de aula estaria inscrita em uma leitura dinâmica e

contraditória de circulação, transmissão e assimilação de saberes (ESTEVÃO, 2006).

Com efeito, por meio dessa mudança na perspectiva entre docentes e discentes, finalmente teríamos espaço para a aplicação de uma educação em direitos humanos, já que os sujeitos teriam voz para discutir e fomentar os temas segundo os ditames da ética da justiça e da solidariedade, abandonando a perspectiva individualista que dificulta o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito, e reconhecendo o papel da autonomia nessa seara (ESTEVÃO, 2006).

E isso porque compreende-se que a educação em direitos humanos, na forma com a qual foi proposta na Resolução CNE/CES n. 05/2018, precisam ser “incorporados como prática, como experiência, como vivência e cultura, o que deve ocorrer em todo o ensino jurídico” (Petry, 2018, p. 231). Deste modo, para além de uma mera disciplina, entende-se que os direitos humanos devem ser entendidos como uma visão de mundo, o que deveria ser fomentado por práticas como essas, que representam uma mudança considerável no ambiente acadêmico, na qual a verticalidade adotada em relação ao saber e os interesses puramente mercadológicos são postos diante de uma outra forma de encarar a educação jurídica.

Deste modo, acredita-se que teríamos ferramentas poderosas para minimizar a influência de fatores que dificultam a inserção da educação em direitos humanos na educação jurídica, tais como o apego tecnicista e a influência mercadológica, que seriam reduzidos por essa mudança de postura do docente com o modo de tratar o ensino, bem como de influenciar a autonomia dos estudantes. Neste ponto, ratifica-se que não se trata de trocar uma percepção pela outra, mas de encontrar um justo meio que permita com que os estudantes tornem-se sujeitos ativos do processo de conhecimento e, além disso, tomem contato com assuntos sociais que rondam a ciência jurídica, tudo

isso sem deixarem de ser tecnicamente competentes.

Com efeito, uma formação com base nessas premissas tem em vista mais que capacitar um mero operador técnico do direito, mas de um profissional que seja capaz de encarar a complexidade social, sem deixar de lado a criticidade acerca da ciência jurídica e o cuidado com assuntos sociais. O jurista formado em e para os direitos humanos deve ser capaz de colocar a boa técnica a serviço da promoção e proteção dos direitos fundamentais.

Como bem pontuado por Bittar (2010, pág. 18) ao tratar do ensino em direitos humanos para o ensino jurídico: “Uma cultura acadêmica para os direitos humanos implica na formação de uma consciência alargada sobre as questões comunitárias e sociais que cercam o indivíduo em fase de formação”. Assim (ARRUDA, 1997, pág. 183):

A guinada dinâmico-comunicativa da sala de aula jurídica ocorre norteadas por um interesse emancipatório dos sujeitos discursantes envolvidos, dentro do qual a construção do conhecimento poderá se dar num processo de combate violento da força repressiva da comunicação distorcida entre os sujeitos, numa nova moldura epistemológica de ação, onde a instauração da competência comunicativa dependa de um eu socialmente ativo e reflexivo, que participe de contextos interativos cada vez mais complexos, com vistas ao entendimento com outros eus, cuja identidade será assegurada no plano intersubjetivo da ação e da linguagem, numa moldura não coercitiva.

Nesse contexto, a ideia relaciona-se com a perspectiva da educação em direitos humanos, pois é justamente quando a racionalidade comunicativa domina outros tipos de racionalidade que abre-se espaço para que o ambiente de ensino realmente consiga preparar cidadãos para se abrirem à heterogeneidade cultural, ao diálogo entre as intersubjetividades, além de

desenvolverem uma consciência crítica e tolerante (ESTEVAO, 2006) que são próprias do ensino em direitos humanos.

Enfim, para alcançarmos uma autêntica formação jurídica, é preciso lançar mão da educação em direitos humanos, com vistas a fomentar uma cultura democrática e entender o ambiente escolar como um espaço próprio do mundo da vida, no qual a racionalidade instrumental deve fazer parte, mas não ser motor principal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, realizou-se uma revisão das produções intelectuais de diversos estudiosos dedicados aos campos da educação, do ensino jurídico e dos direitos humanos. Ao final, as reflexões viabilizadas por este estudo resultaram na constatação de que uma concepção humanística e democrática de educação jurídica deve passar por uma educação reflexiva e focada nos direitos humanos.

Este enfoque permitiria uma transformação no ensino jurídico, em direção a uma presença dos direitos humanos nas Faculdades de Direito que fosse para além das disciplinas teóricas e propedêuticas, e para além do nível do discurso, alcançando o nível da práxis. Essa mudança, portanto, se realizaria em dois caminhos. Tanto em direção de um maior peso da questão dos direitos humanos nas disciplinas mais dogmáticas do Curso de Direito, quanto na direção (em todas as disciplinas) de uma educação em direitos humanos que saia do nível do discurso e alcance no nível da vivência e da construção participativa, emancipatória e regenerativa de uma práxis de direitos humanos, que permita egressos capacitados e engajados para um levar-a-sério os direitos humanos em todas as esferas da atuação profissional e intelectual na seara do Direito.

É preciso considerar que, no nível do discurso, ideias como igualdade, liberdade,

dignidade podem ser apropriadas por grupos com visões autoritárias de mundo. Muitas vezes observa-se que grupos autoritários levantam direitos como pauta discursiva de suas reivindicações. Por isso a pertinência da ênfase numa abordagem democrática da educação em direito humanos, para a construção de uma cultura democrática em direitos humanos, que pressupõe a ação de sujeitos da sociedade civil que participam e mobilizam o debate político, tendo como norte a efetivação de valores democráticos e inclusivos. E, no caso, para que possamos contar com tais sujeitos, é preciso capacitá-los para isso, o que se faz por meio do ensino e da demonstração a eles da importância de compreender a sociedade com base na solidariedade e no senso de responsabilidade.

Embora as ideias aqui defendidas sejam pertinentes e coerentes no nível do discurso, o que se observa na prática é que a educação jurídica tem sido utilizada para uma finalidade diversa: a de formar alunos-trabalhadores (e pessoas empresas-individuais, nos tempos mais recentes) que privilegiam os conhecimentos capazes de destacá-los no cenário mercadológico, o que não necessariamente coaduna com uma educação em direitos humanos, já que o debate social é colocado em segundo plano.

O que se coloca em xeque no presente estudo é a anulação do olhar atento aos direitos humanos quando se aparta deles a tecnicidade do direito, como se o nível da técnica e da dogmática pertencesse a outra esfera, apartada da linguagem dos direitos humanos.

Em que pese todos os esforços de induzir uma educação em direitos humanos como base da educação jurídica, o ensino jurídico em geral praticado no Brasil não tem ido mais além da lógica tecnicista. Afinal, desde os estudos iniciais de Horácio Wanderlei Rodrigues sobre o tema em meados da década de 90, já se denunciava a necessidade de mudança na

perspectiva dos cursos de Direito, que por vezes pecam na formação humanística do estudante e privilegiam um estudo não-interdisciplinar e “pretensiosamente neutro”, que não necessariamente prepara o graduando para lidar com questões sociais complexas.

Aliás, foi ressaltado que apenas com a Resolução CNE/CP n. 01.2012 que, efetivamente, houve uma aproximação entre a educação em direitos humanos e o ensino jurídico, que, na verdade, só foi posta como regra a partir da Resolução CNE/CES n. 05/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito e determinou que os referidos cursos deveriam contar com uma educação transversal em direitos humanos.

A questão é que, conforme demonstrado, não basta a mudança na legislação, é preciso que ocorra uma mudança na “práxis” acadêmica jurídica para que se alcance o objetivo ora definido.

Com base em todo o exposto, pode-se concluir que é possível que a educação em direitos humanos seja encarada de forma abrangente a irradiar em todas as disciplinas do curso de Direito, em todos os ramos do conhecimento, servindo como um norte para se alcançar a cultura democrática em direitos humanos, que não é incompatível como o primar pela boa e esmerada técnica jurídica. Para tanto, deve-se privilegiar um ensino vivencial e prático dos direitos humanos, mais além da importantíssima, mas não suficiente, formação teórica.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ney Alves. Educação Jurídica e Razão Comunicativa: em busca de uma teorização para a sala de aula. 1997. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução 49/184 - Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Paris. 1994. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em 26. out. 2022.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf, Acesso em 19. set. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Empresarização escolar. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 111-125, 4 jun. 2022.

BERNARDES, Márcia Nina. Educação em Direitos Humanos e consolidação de uma cultura democrática. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. João Pessoa: Editora Ufpb, 2007.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. "Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt." Trabalho apresentado no XV CONPEDI, Manaus, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. EDUCAÇÃO E METODOLOGIA PARA OS DIREITOS HUMANOS: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA,

Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução [de] Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CABRAL, Nuria Micheline Meneses. O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus à formação de bacharéis?. 2007.

COELHO, Saulo de Oliveira Pinto. COLLADO, Francisco José Garcia. Práxis educativa e autoconstrução da cultura democrática de Direitos Humanos: sobre a insistência do faça o que eu digo, não faça o que eu faço nos ambientes de aprendizagem cidadã. In: Anais do XXIX Encontro Nacional do Conpedi: Direito, Educação e Metodologias do conhecimento. Aracaju, 2015, p. 446-489.

COSTA, Bárbara Silva. A (IN)SUFICIÊNCIA DO PARADIGMA DOGMÁTICO NO MODO DE OBSERVAR E ENSINAR O DIREITO. 2007.

COSTA, Bárbara Silva. SABERES PROPEDEÚTICOS E FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes. 2013. 396 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Ciências Jurídicas, Universidade do Vale e do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 1-20, 13 dez. 2018.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e Direitos Humanos. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, abr. 2006.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. RODRIGUES, HW Ensino jurídico para que (m). Florianópolis: Fundação Boiteux, p. 30-31, 2000.

FREITAS, Fábio F. B. Educação para os direitos humanos: qual pedagogia? *In*: ZENAIDE, M. de N. *et al.* **A formação em direitos humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: UFPB, p. 71-81, 2005.

FURTADO, Rosyane Silveira da Mata. **Ensino jurídico e Direitos Humanos**: itinerários para formação de uma dimensão axiológica, humanista e inclusiva. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, 2012.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. **Revista de Educación**, v. 2, n. 29, p. 9-24, 2019.

HABERMAS, Jurgen. Teoria do Agir Comunicativo, 1: Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2012a.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul. 2010.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. A racionalidade comunicativa como âgora de processos educativos emancipatórios. 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição 1988. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 465-479, set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 08/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 05/2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e outras providências.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinariedade. 2010. 249 f. Tese (Doutorado) – Curso de Direito, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020.

MUNTARBHORN, Vitit. Educação para os Direitos Humanos. *In*: SYMONIDES, Janusz. **Direitos humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

OLGUÍN, Letícia. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos no ensino superior. ZENAIDE, M. de N. *et al* A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: UFPB, p. 71-81, 2005.

PETRY, Alexandre Torres. A diversidade, o pluralismo cultural e os Direitos Humanos nos cursos de direito. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação jurídica no século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 25-42.

PETRY, Alexandre Torres. **Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**. 2018. 308 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PIOVESAN, F. Educação em direitos humanos no ensino superior. *In: ZENAIDE, M. de N. et al. A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 71-81.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 19, n. 117, p. 20-38, fev. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: resolução cne/ces nº 5/2018 comentada. *In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação jurídica no século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 235-305.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAAE**, Brasília, v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 50-58, fev. 2013.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MENEZES,

Antonio Basilio Novaesthomaz de. Educação para uma cultura de direitos humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. *In: SciELO Preprints*. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2275/3934>. Acesso em 21. nov. 2021.

UNESCO. Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. 1995.

UNESCO. Recomendação da Unesco Sobre A Educação Para A Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e A Educação Relativa Aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. 19 nov. 1974.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) . Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em 19. set. 2023.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos: perspectivas e desafios. *In: SANTANDER, Carlos Ugo. Memória e Direitos Humanos*. Brasília: Lge, 2010. p. 5-13.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 137-161, jan. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (org.). Educação em direitos humanos: fundamentos*

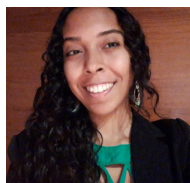
teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.



**SAULO DE OLIVEIRA PINTO
COELHO**

Possui doutorado, mestrado e graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou Pós-Doutorado como bolsista CAPES, na área de Teoria do Direito, junto à Universitat de Barcelona - Espanha. É professor efetivo da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde atualmente é

Vice-Diretor da Faculdade de Direito (FD-UFG), bem como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas (PPGDP-UFG).



**MARIA VITORIA CARVALHO
MORAIS CARDOSO**

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Pós-graduanda em Direito Civil e Processo Civil pelo Instituto Goiano de Direito..