

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

GILMARA APARECIDA ROSAS TAKASSI

A FORMAÇÃO JURÍDICA HUMANÍSTICA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE
E DA TRANSDISCIPLINARIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS

PONTA GROSSA

2023

GILMARA APARECIDA ROSAS TAKASSI

A FORMAÇÃO JURÍDICA HUMANÍSTICA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE
E DA TRANSDISCIPLINARIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Estado, Direito e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho.

PONTA GROSSA

2023

T136 Takassi, Gilmara Aparecida Rosas
A formação jurídica humanística na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade à luz da Educação em Direitos Humanos / Gilmara Aparecida Rosas Takassi. Ponta Grossa, 2023.
183 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho.

1. Ensino jurídico. 2. Complexidade. 3. Transdisciplinaridade. 4. Educação - Direitos Humanos. 5. Formação humanística. I. Salles Filho, Nei Alberto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 341.27

TERMO DE APROVAÇÃO

GILMARA APARECIDA ROSAS TAKASSI

“A formação jurídica humanística na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade à luz da Educação em Direitos Humanos”.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Assinatura pelos Membros da Banca:



Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho – UEPG-PR – Presidente



Prof^a. Dra. Euloza Aparecida Silva Ávila de Matos – UTFPR-PR – Membro Externo



Prof. Dr. Alberto Paulo Neto – PUC-PR – Membro Externo



Prof. Dr. João Irineu de Resende Miranda – UEPG-PR – Membro Interno



Prof^a. Dra. Luana Márcia de Oliveira Billerbeck – UEPG-PR – Membro Interno

Ponta Grossa, 12 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho a Deus, que me concedeu o dom da vida.

À Nossa Senhora Aparecida, mãe em todos os passos.

Ao meu filho, Arthur Rosas Takassi Moreira, que desde o ventre me acompanha pelos caminhos da Educação, e que com seu sorriso e abraços apertados me fez chegar até aqui. Tudo é por você!

À minha mãe, Selma de Jesus Mainardes Rosas, mulher inspiradora, mãe amorosa, que sempre teve os filhos em primeiro lugar e que é carinho em cada gesto. Obrigada por tudo!

Ao meu irmão, Gilmar de Jesus Rosas Takassi, que sempre foi um pai para mim e agora é meu compadre. Obrigada por tanto!

Ao meu esposo, Daniel Oliboni Moreira, parceiro em todos os momentos, inclusive na complexidade durante esta pesquisa, aquele que chegou e fez as coisas terem um novo sentido, com quem constituí minha família.

Aos meus familiares pelo amor e pelas orações.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida, pela minha família, pelas inspirações educacionais, por quem eu sou e por quem quero ser.

Ao meu filho Arthur, que é a razão dos meus sonhos de construção de uma sociedade melhor.

À minha família, que são meu apoio e força, que não mediram esforços para a construção da minha vida pessoal e profissional.

Ao Professor Dr. Nei Alberto Salles Filho, meu orientador, quem acreditou em mim e que me inspira a ser uma educadora melhor. Aquele que entendeu que o que eu gostaria de ensinar não estava apenas nos livros de Direito, e a partir desse entendimento me conduziu a uma docência da qual me senti realizada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que conseguiu suprir uma lacuna que o Direito por si só não preencheu, que me possibilitou explorar minhas inquietações com o ensino jurídico.

Aos Professores da banca, pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Ao olhar para a sociedade hodierna, percebe-se de maneira muito clara a urgência em adotar ações transformadoras no âmbito educativo a fim de que tenhamos uma educação promotora da fraternidade universal e do humanismo integral.
(Jorge Mario Bergoglio. Papa Francisco. CNBB, 2022)

RESUMO

O ensino jurídico no Brasil está prestes a completar duzentos anos. Desde então, o processo ensino-aprendizagem, a fragmentação em disciplinas, o excessivo apego ao formalismo e ao positivismo jurídico pairaram sobre os cursos de Direito no Brasil, inicialmente dominado pela elite e com funções de estruturação do poder. Ao longo dos tempos, mas principalmente dos anos dois mil em diante, observou-se o acesso ao Curso de Direito por novas classes e com outros objetivos, de lutar pelos seus direitos. Assim, a educação jurídica tem passado por mudanças estruturais, principalmente com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, destacadas aqui as de 2004 e 2018. Além disso, tem vivenciado crises, como o mercantilismo, o bacharelismo, a classificação por selos, o ranking entre as instituições, sem contar os novos desafios como a política adequada de solução de conflitos, a inteligência artificial, o direito digital e a curricularização da extensão. Partindo dessas reflexões, o objetivo desta pesquisa é propor caminhos para a educação jurídica brasileira, tendo em vista o desafio do século XXI, de uma formação pautada na Educação em Direitos Humanos. Para cumprir o objetivo da pesquisa e percorrer os caminhos de seu desenvolvimento, foi empregada a pesquisa qualitativa no enfrentamento da problemática, partindo de um referencial teórico, com pesquisa documental bibliográfica e legislativa, além da análise de dados acerca da educação jurídica brasileira e da litigiosidade no Brasil, percorrendo um referencial teórico em cada um dos capítulos, de forma dialogada. O método utilizado foi o hipotético-dedutivo, partindo da problemática acerca da crise na educação jurídica brasileira, para confirmação da tese da necessidade de uma formação mais humana, pautada na Educação em Direitos Humanos. Assim, o primeiro capítulo visa explorar do histórico aos desafios atuais da educação jurídica, com olhares decoloniais de Boaventura de Sousa Santos e pautados nos desafios do século XXI, apoiado em Edgar Morin. O passo seguinte é reconhecer que o processo educacional é complexo, assim, mais uma vez, o mirante epistemológico parte de Edgar Morin, na Teoria da Complexidade. Este reconhecimento demonstrará que são exigidas formas pedagógicas para além das aulas expositivas e transmissão de conhecimento. Para tanto, a proposta parte da metodologia transdisciplinar, como um dos caminhos apontados para desenvolver nos futuros profissionais do Direito. Nesse sentido, a reflexão parte das lições de Izabel Petraglia, principalmente, na leitura de Edgar Morin, aliando complexidade e transdisciplinaridade. No que tange à Educação em Direitos Humanos, esta será conceituada aos olhares de Nei Alberto Salles Filho, através dos ensinamentos da Cultura de paz e educação para a paz, bem como acerca dos bens de dignidade, tendo como referencial teórico Joaquín Herrera Flores, em A (re)invenção dos direitos humanos, além da perspectiva decolonial, de Boaventura de Sousa Santos. A soma desses apontamentos conduzirá ao capítulo conclusivo da tese, o qual estabelecerá caminhos para a formação jurídica humanística, partindo da Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito (BRASIL. MEC/CNE. Resolução nº. 5/2018), acerca do estudo das habilidades e competências, as quais instrumentalizarão a interpretação e aplicação do Direito à luz da Educação em Direitos Humanos, revelando o compromisso pela efetivação dos direitos, incluindo a pacificação social, o acesso aos bens de dignidade e a transformação social. Concluindo-se a pesquisa com propostas pedagógicas, tecendo pistas e exemplos acerca da formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, além da propositura do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Complexidade. Transdisciplinaridade. Educação em Direitos Humanos. Formação humanística.

ABSTRACT

Legal education in Brazil is about to complete two hundred years. Since then, the teaching-learning process, the fragmentation into disciplines, the excessive attachment to formalism and legal positivism hovered over Law courses in Brazil, initially dominated by the elite and with functions of structuring power. Over time, but mainly from the 2000s onwards, access to the Law Course was observed by new classes and with other objectives, to fight for their rights. Thus, legal education has undergone structural changes, mainly with the Resolutions of the National Council of Education, highlighted here those of 2004 and 2018. In addition, it has experienced crises, such as mercantilism, bachelor's degree, classification by stamps, ranking between institutions, not to mention the new challenges such as an adequate conflict resolution policy, artificial intelligence, digital law and extension curricularization. Based on these reflections, the objective of this research is to propose paths for Brazilian legal education, in view of the challenge of the 21st century, of training based on Education in Human Rights. To fulfill the objective of the research and follow the paths of its development, qualitative research was used to face the problem, starting from a theoretical framework, with bibliographic and legislative documentary research, in addition to the analysis of data about Brazilian legal education and litigation in Brazil, covering a theoretical framework in each of the chapters, in a dialogic way. The method used was the hypothetical-deductive, starting from the problem about the crisis in Brazilian legal education, to confirm the thesis of the need for a more human formation, based on Education in Human Rights. Thus, the first chapter aims to explore from the historical to the current challenges of legal education, with decolonial views of Boaventura de Sousa Santos and based on the challenges of the 21st century, supported by Edgar Morin. The next step is to recognize that the educational process is complex, so, once again, the epistemological viewpoint starts from Edgar Morin, in the Theory of Complexity. This recognition will demonstrate that pedagogical forms are required in addition to lectures and transmission of knowledge. For that, the proposal starts from the transdisciplinary methodology, as one of the paths pointed to develop in future legal professionals, for that, the reflection starts from the lessons of Izabel Petraglia, mainly, in the reading of Edgar Morin, combining complexity and transdisciplinarity. With regard to Education in Human Rights, this will be conceptualized in the eyes of Nei Alberto Salles Filho, through the teachings of the Culture of peace and education for peace, as well as about the goods of dignity, having as theoretical reference Joaquín Herrera Flores, in The (re)invention of human rights, beyond the decolonial perspective, by Boaventura de Sousa Santos. The sum of these notes will lead to the concluding chapter of the thesis, which will establish paths for humanistic legal training, based on the National Curriculum Guidelines for the Law Course (BRAZIL. MEC/CNE. Resolution No. 5/2018), about the study of skills and competences, which will instrumentalize the interpretation and application of the Law in the light of Education in Human Rights, revealing the commitment to the realization of rights, including social pacification, access to goods of dignity and social transformation. Concluding the research with pedagogical proposals, weaving clues and examples about humanistic legal training, based on Human Rights Education. In addition to the proposal of the Project "Citizen Justice by Univer(City)".

Keywords: Legal education. Complexity. Transdisciplinarity. Human Rights Education. Humanistic training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Demonstra o Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros – 2018.....	29
Figura 2 – Imagem histórica da Faculdade de Direito de São Paulo, instalada em 01/03/1828 no Mosteiro de São Francisco	30
Figura 3 – Imagem histórica do Mosteiro de São Bento, onde se instalou solenemente, em 1828, o Curso Jurídico de Olinda	31
Figura 4 – Representa o Gráfico das Instituições de ensino superior por categoria administrativa, de acordo com o Censo da Educação Superior 2020.....	51
Figura 5 – Estabelece um quadro comparativo entre pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	91
Figura 6 – Demonstra a estratégias entre as disciplinas.....	91
Figura 7 – Delta das habilidades do advogado.....	139
Figura 8 – Ilustra as principais características dos métodos de solução de conflitos	151
Figura 9 – Representa o quadro comparativo das vantagens dos métodos autocompositivos e heterocompositivos	152
Figura 10 – Logotipo do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”	161
Figura 11 – Infográfico da Educação em Direitos Humanos no contexto do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”	162
Figura 12 – Imagem explicativa da Ecologia de Saberes no contexto Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normativas do Curso de Direito a partir de 2004	39
Quadro 2 – Tipos de Ensinos Jurídicos, na concepção de Tamara Luisina Mascareño Varas	76
Quadro 3 – Explicação da relação da Carta da transdisciplinaridade (1994) com o objeto da tese.....	93
Quadro 4 – Síntese da Nova teoria de direitos humanos, de Joaquín Herrera Flores	113
Quadro 5 – Comparativos das habilidades e competências entre as DCNs de Direito, de 2004 e 2018	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Oferta dos Curso de Direitos constante no Parecer CNE/CES nº: 635/2018	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJUSC	Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DJ	Diário da justiça
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação à Distância
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEFOP	Paradigmas Educacionais e a Formação de Professores
PL	Projeto de Lei
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
RES	Resolução
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TJ	Tribunal de Justiça
TRF	Tribunal Regional Federal
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPMS	Universidade Popular dos Movimentos Sociais.
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	24
1.1 BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO NO PAÍS	24
1.2 A NORMATIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO AO LONGO DOS TEMPOS – Histórico de um ensino pautado no Positivismo Jurídico e fragmentado	30
1.2.1 Reformas importantes para o ensino jurídico brasileiro	38
1.2.2 Análise da Diretriz Curricular Nacional – Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018.....	40
1.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	50
1.3.1 Os sete saberes necessários à educação do futuro na visão de Edgar Morin e a relação com a educação jurídica	61
CAPÍTULO 2 – O RECONHECIMENTO DA COMPLEXIDADE NO ENSINO JURÍDICO E A TRANSDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	70
2.1 A TEORIA DA COMPLEXIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	72
2.2 ENSINO JURÍDICO COMPLEXO E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA	75
2.2.1 O papel do professor	78
2.2.2 O papel do acadêmico	84
2.3 A NECESSÁRIA TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA	87
2.3.1 Conceituação de transdisciplinaridade	88
2.3.2 Vencendo a fragmentação do Direito	95
2.3.3 A Diretriz Curricular Nacional de 2018 para o Curso de Direito.....	97
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO.....	99
3.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA	104

3.1.1	As influências internacionais nos Direitos Humanos	111
3.1.2	Direitos Humanos decoloniais como forma de aproximação da realidade local: as particularidades da América latina	115
3.2	A LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA INSERÇÃO NA FORMAÇÃO JURÍDICA	120
3.2.1	Legislação internacional	121
3.2.2	Legislação brasileira	123
3.2.2.1	Legislação estadual	126

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO JURÍDICA HUMANÍSTICA À LUZ DA EDUCAÇÃO

	EM DIREITOS HUMANOS	129
4.1	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A PARTIR DA DCN DE 2018	132
4.1.1	O mercado de trabalho e o novo perfil profissional do Direito	136
4.2	CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM VIÉS À FORMAÇÃO JURÍDICA HUMANÍSTICA	140
4.2.1	Educação para a Cultura de paz	144
4.2.2	Educação para a política de tratamento adequado de conflitos	147
4.2.3	Universidade Popular dos Movimento Sociais	153
4.2.4	Ecologia de saberes jurídicos	154
4.2.5	Outros projetos e ações possíveis	155
4.2.6	Curricularização da extensão	159
4.3	PROJETO: JUSTIÇA CIDADÃ PELA UNIVER(CIDADE)	161

	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
--	-----------------------------------	------------

	REFERÊNCIAS	172
--	--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A Educação é uma questão que desafia a humanidade, sendo tema recorrente de estudos, bem como objeto de debates políticos e sociais. As normativas educacionais são elaboradas ou modificadas com constância. Aprimorar a educação é tema central ou pano de fundo de muitas frentes.

Recentemente, a Campanha da Fraternidade¹ de 2022 teve como tema “Fraternidade e Educação” e como lema “Fala com sabedoria, educa com amor”. Em quinhentos e seis anos de Campanha da Fraternidade, o tema educação é pauta pela terceira vez.

O Papa Francisco, ao falar da campanha em 10 de janeiro de 2022, ressaltou que:

Ao olhar para a sociedade hodierna, percebe-se de maneira muito clara a urgência em adotar ações transformadoras no âmbito educativo a fim de que tenhamos uma educação promotora da fraternidade universal e do humanismo integral. (CNBB, 2022).

A Educação tem um papel fundamental na sociedade, desde a educação infantil ao ensino superior, pois, além de preparar os indivíduos para a vida profissional, precisa também ser transformadora e emancipatória. Esse processo requer o desenvolvimento de habilidades e competências que vão desde a instrumentalização da educação ao agir social. Por isso, um dos caminhos que se apresenta a essa formação passa pela Educação em Direitos Humanos (EDH).

Nesta pesquisa, a Educação em Direitos Humanos tem por objetivo desenvolver na formação profissional do egresso do Curso de Direito um profissional mais humano, comprometido com a pacificação e transformação social através do direito. Porém, acredita-se que a EDH não deva ser foco apenas da educação superior, mas sim a base de toda a formação humana.

Há um Projeto de Lei nº 1655/22 que trata da EDH e que está em trâmite, em caráter conclusivo, a ser analisado pelas comissões de Educação e de Constituição e Justiça e de Cidadania. O Projeto estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) para serem observadas nos sistemas de ensino e suas

¹ A Campanha da Fraternidade nasceu por iniciativa de Dom Eugênio de Araújo Sales, em Nísia Floresta, Arquidiocese de Natal, RN, como expressão da caridade e da solidariedade em favor da dignidade da pessoa humana, dos filhos e filhas de Deus (<https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade>).

instituições (Agência Câmara de Notícias). De acordo com o Projeto, Educação em Direitos Humanos será transversal e sua inserção nos conteúdos poderá ser transversal, disciplinar ou mista:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada: I - nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); II - nos Regimentos Escolares; III - nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); IV - nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; V - nos materiais didáticos e pedagógicos; VI - no modelo de ensino, pesquisa e extensão; VII - na gestão escolar; VIII - nos diferentes processos de avaliação; IX – nos planos nacional, distrital, estaduais e municipais de educação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Poderão ser admitidas outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (PL 1655/2022 – autoria Maria do Rosário Nunes – PT/RS).

Note-se que o objetivo do referido projeto é de transformar em lei o conteúdo da Resolução nº 1/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ou seja, reforçando a importância, instrumentação e princípios da EDH, tida como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos (artigo 4º do PL 1655/2022).

Essa formação humana no decorrer do processo ensino-aprendizagem, da educação jurídica e do perfil do egresso, despertou questões objeto desta pesquisa.

Não se tem aqui a pretensão de criar um manual de Educação em Direitos Humanos. O objetivo é discutir a formação jurídica, seus desafios e a reflexão sobre a necessidade de uma formação mais humana, com objetivos instrumentais de um Direito que trabalha com a busca pela solução de conflitos, mas que também é elemento de transformação social.

É partindo dessa percepção que nasce a problematização da pesquisa, ou seja, a compreensão do processo ensino-aprendizagem no Curso de Direito, tradicionalmente pautado na atuação profissional tecnicista, base para o “operador” do direito.

Mas será que essa educação jurídica ainda condiz com as necessidades atuais?

O Brasil está prestes a completar duzentos anos da implementação dos Cursos de Direito no Brasil em 2027, e muitos desafios são observados, desde o acesso às universidades públicas e privadas, a mercantilização da educação, a formação jurídica e o perfil do egresso, o cumprimento da DCN, a “OABetização”², o ENADE, a inteligência artificial, o Curso de Direito na modalidade EaD e até mesmo a curricularização da extensão, dentre outros.

A partir desta problematização, a hipótese formulada é de repensar o ensino jurídico no Brasil, e estabelecer bases para uma formação jurídica humanística à luz da Educação em Direitos Humanos, partindo do reconhecimento da complexidade e da necessária transdisciplinaridade, sem deixar de vista a normativa do Curso de Direito.

Essa Educação em Direitos Humanos, num viés crítico e reflexivo-construtivo, tem como objetivo preparar os futuros profissionais para além da técnica do Direito (interpretação e aplicação), a um olhar mais abrangente do Direito, especialmente partindo das realidades em que estão inseridos (complexidade) e de modo transdisciplinar (modelo pedagógico).

Para firmar a hipótese, a pesquisa parte da seguinte questão: “Como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no Direito, visando uma formação jurídica humanística à luz da Educação em Direitos Humanos?”

A formação jurídica humanística aqui é revelada numa mudança de paradigma no sentido pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, com o objetivo de indicar meios de despertar no estudante, futuro profissional do Direito, um comprometimento com a pacificação social em sentido amplo, seja com os métodos consensuais de solução de conflitos, bem como na possibilidade que o Direito, como Ciência Social, tem de transformar a realidade em que está inserido o egresso, aqui, visando formar verdadeiros agentes da Ciência em prol da humanidade, no sentido da busca pelos bens de dignidade, vislumbrando o Direito como um instrumento de busca de realização de outros direitos, por isso, o reconhecidamente da complexidade e da necessária transdisciplinaridade, portanto,

² OABetização – O termo foi utilizado por Alexandre Torres Petry no sentido de estudar o impacto da OAB na educação jurídica e as formas que a Instituição possa contribuir com essa educação. Destaca-se inclusive a existência de uma comissão nacional de educação jurídica, bem como a interferência da OAB na abertura dos cursos jurídicos e o próprio Exame da Ordem. Outro ponto de destaque, ligado ao termo é o selo de qualidade OAB Recomenda. Logo, quando ao longo desta pesquisa falamos em OABetização estamos nos referindo a estas atribuições e participação da OAB no processo da educação jurídica brasileira (PETRY, 2019, p. 140-160).

de uma mudança pedagógica capaz de proporcionar uma formação humana, pautada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, atuando no desenvolvimento das habilidades e competências.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral propor caminhos para a formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos.

Como objetivos específicos, buscar-se-á atender as seguintes demandas:

- a) Investigar o ensino jurídico no Brasil, apontando seu histórico e desafios.
- b) Apontar a necessidade de reconhecimento da complexidade no processo de ensino-aprendizagem do Direito.
- c) Explicar a necessidade da transdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos.
- d) Relacionar a Educação em Direitos Humanos e seus reflexos na formação jurídica humanística.
- e) Compreender a importância das habilidades e competências neste processo de formação humana do profissional do Direito;
- f) Propor caminhos para a Educação em Direitos Humanos no Curso de Direito, visando uma formação humanística.

Para cumprir os objetivos, enfrentar a problemática e confirmar a hipótese, o desenvolvimento da pesquisa dar-se-á do ponto de vista metodológico de abordagem. A partir do método hipotético-dedutivo, tem como ponto de partida a problemática da crise da educação jurídica para verificar a tese apresentada acerca da necessidade de uma formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, visando cumprir o objetivo geral proposto. Acerca do método, o mesmo visa expor a problemática, aprofundar a hipótese e responder aos objetivos da pesquisa. Para tanto:

O método hipotético-dedutivo se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 106).

Ainda sobre a metodologia, a pesquisa classifica-se como qualitativa, pois parte-se de pesquisa exploratória com documental, com bases bibliográfica, legislativa, e análise de dados estatísticos.

Acerca da pesquisa qualitativa: “A pesquisa qualitativa de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise diferentes perspectivas; na reflexão dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

Com o objetivo de verificar os principais autores e trabalhos publicados que discutem o assunto, partindo das questões a serem enfrentadas, constituindo o referencial teórico, John W. Creswell leciona a importância da revisão de literatura, ao aduzir:

Depois que o pesquisador tiver identificado um tópico que pode e deve ser estudado, pode passar para a busca da literatura ao tópico. A **revisão da literatura** cumpre vários propósitos. Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo na literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores. (COOPER, 1984; MARSHALL; ROSSMAN, 2006) – (CRESWELL, 2010, p. 51, grifo do autor).

Dessa forma, além do referencial teórico explorado ao longo dos capítulos, a pesquisa parte das fontes primárias (documentais), com bases legislativas, principalmente com as disposições extraídas da Constituição da República Federativa do Brasil (CF de 1988), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH de 2018, das mudanças ocorridas a partir da Resolução nº. 125/2010 do (Conselho Nacional de Justiça – CNJ), que instituiu a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, da Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, bem como da Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2018 (DCN de 2018), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, dentre outras legislações aplicáveis que serão exploradas ao longo do texto, aliados à análise dos dados estatísticos que envolvem o ensino jurídico e a questão da litigiosidade no Brasil.

Por sua vez, a base documental tem por característica a coleta de dados restrita a documentos, constituindo o que se chama de fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2003), contudo, sem deixar de lado a análise dos números e estatísticas

apontados ao longo da pesquisa e que corroboram com os argumentos que firmam a tese.

Como marco teórico, ficou estabelecido o Século XXI, tratando dos desafios da educação a partir dos anos 2000, como apresentado por Edgar Morin em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

O objeto da pesquisa apresenta aderência ao que se propõe o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, em especial com sua inserção na linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas, pois, por tratar-se de um programa interdisciplinar, permite relacionar as questões das Ciências Sociais Aplicadas, dentre elas o Direito, com os aspectos educacionais e sociais. A interdisciplinaridade é relevada no estudo do ensino jurídico, no processo de formação para além do apego excessivo ao formalismo e ao positivismo exacerbado, aliando saberes da Educação, do Direito, da Sociologia num processo dialógico transdisciplinar.

No que tange ao estado da arte, bem como verificando a originalidade/ineditismo da tese, foi pesquisado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação jurídica humanística”, aplicando os filtros: Grande área: Ciências Sociais Aplicadas e Área do conhecimento: Direito. Foram encontrados 10.410 trabalhos. Refinada a pesquisa com descritor “Formação jurídica humanística transdisciplinaridade complexidade”, com os filtros Grande área: Ciências Sociais Aplicadas e Área do conhecimento: Direito, limitados às teses, foram encontrados 1.569 trabalhos. Verificados os títulos dos trabalhos, não se verificou nenhum trabalho idêntico, que some os elementos da complexidade e transdisciplinaridade na formação jurídica humanística, aliadas ao desenvolvimento das habilidades e competências.

Também foram buscados os dados na base Scielo, onde, inserido o título desta pesquisa, nada foi encontrado. Da mesma forma, na base de dados Scopus, pesquisado o termo “Formação Jurídica Humanística” foram encontrados: 14 páginas na internet e 07 livros, os quais não apresentaram nenhuma relação com a pesquisa. Portanto, os achados encontram familiaridade em parcialidades do trabalho, sem, contudo, aliar num único trabalho as categorias objeto desta pesquisa.

As categorias foram distribuídas ao longo dos quatro capítulos, com os seguintes eixos: O processo de ensino-aprendizagem do Direito, o reconhecimento da complexidade neste processo, a necessária transdisciplinaridade acerca da Educação em Direitos Humanos, a teorização dos Direitos Humanos numa

perspectiva crítica e a formação jurídica humanística, desenvolvida à luz da EDH, pautada na DCN de 2018, com viés de desenvolvimento de habilidades e competências. Cada uma dessas categorias apresenta um referencial teórico e/ou documental.

O primeiro capítulo é destinado ao estudo do ensino jurídico no Brasil, onde são explorados a questão do Curso em si, a oferta inicial, o atendimento aos interesses do Estado em formação e da elite, até a popularização do ensino e do “bacharelismo”.

Ainda no primeiro capítulo, são apontados o formato do ensino jurídico, em especial o histórico do Curso de Direito no Brasil, a questão do Positivismo e da fragmentação do ensino. Aqui também são elencados os avanços normativos do Curso de Direito, desde 1827 à DCN de 2018, fazendo um destaque aos pontos de contato com a temática dos Direitos Humanos e da Pacificação de Conflito, além de traçar alguns desafios que vêm sendo trabalhados em especial no século XXI, com a indicação de Edgar Morin acerca da obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Este primeiro capítulo tem como referencial teórico as lições extraídas das obras de Boaventura de Sousa Santos, ao tratar do Império Cognitivo e da Colonização educacional; Edgar Morin, especialmente na análise da obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” na visão de Edgar Morin, numa relação dialógica com o futuro do ensino jurídico; Alexandre Torres Petry, com a aplicação da Ecologia dos Saberes Jurídicos; Bárbara Silva Costa e Leonel Severo Rocha, ao enfrentar as questões sobre a educação jurídica e a formação de profissionais do futuro.

No capítulo dois, busca-se demonstrar a complexidade do ensino jurídico, explorando a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, visando demonstrar a finalidade do ensino superior para além da formação técnica, levado em consideração os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, definindo os papéis do professor e do aluno, aliando o ensino técnico-jurídico às peculiaridades regionais, locais, pessoais e culturais, que influenciam na sua formação e depois na sua atuação profissional. O mirante epistemológico deste capítulo é a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, e também explorando a base teórica de Izabel Petraglia. Acerca dos sujeitos em formação, são trazidos os ensinamentos de Douzinas e Marilda Aparecida Behrens.

Ainda no Capítulo dois, é explorada a metodologia de ensino da Educação em Direitos Humanos, de forma transdisciplinar. Aqui pretende-se expor a necessidade de vencer a curricularização fragmentada do Direito, apresentando modelos diferenciados de ensino que visem trazer a Educação em Direitos Humanos como elemento transdisciplinar para além dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A transdisciplinaridade será estudada através de Maria José de Pinho e João Henrique Suanno. Como documento normativo a base deste capítulo é a DCN 2018 do Curso de Direito.

Ainda neste capítulo, busca-se a definição da Educação em Direitos Humanos no ensino jurídico, seu papel e influência na formação e depois na atuação profissional, visando profissionais mais comprometidos com a pacificação de conflitos e desenvolvimento social através dos direitos. No que tange à apresentação de modelos ou caminhos a essa formação, são explorados a Cultura de Paz, de Nei Alberto Salles Filho, bem como a demonstração da relação da Educação em Direitos Humanos e o acesso aos bens de dignidade, revelando o direito como instrumento de transformação social, construindo ainda elementos para a formação humanística como meio de pacificação de conflitos, especialmente com os métodos consensuais e solução de conflito.

Já o capítulo três é destinado ao estudo da Educação em Direitos Humanos, visando uma formação jurídica humanística. Para tanto, o olhar acerca é decolonial³, com vistas a atrelar a EDH às realidades locais, seus interesses, necessidades e desafios próprios (Boaventura de Sousa Santos), contudo, sem deixar de passar pelas diretrizes da ONU e da UNESCO. Ainda neste ínterim, o entendimento dos direitos humanos é mais focado ao acesso aos bens de dignidade (Joaquín Herrera Flores), visando demonstrar que a EDH é o caminho para uma formação jurídica humanística.

Este capítulo tem como referencial teórico Nei Alberto Salles Filho, Aida Maria Monteiro Silva, Solon Eduardo Annes Viola, Boaventura de Sousa Santos, Herrera Flores e também Edgar Morin. Aliado ao levantamento bibliográfico, a pesquisa debruça-se sobre os aspectos legais que permeiam a EDH na perspectiva global e nacional.

³ O colonialismo moderno é um modo de dominação que funciona em íntima articulação com dois outros modos de dominação moderna: o capitalismo e o patriarcado. (SANTOS, Boaventura. O fim do império cognitivo, p. 175).

E por fim, o capítulo quatro apresenta caminhos para a formação jurídica humanística, com o estudo das habilidades e competências necessárias ao profissional do Direito à luz da EDH (tendo como fonte de pesquisa, a base documental contida na DCN de 2018) aliada aos eixos de formação, perfazendo um processo de ensino-aprendizagem inclusivo (reconhecidamente complexo e desafiador) para além das bases do formalismo do Direito, com ênfase na EDH de forma transdisciplinar aplicada ao tripé: ensino, pesquisa e extensão. Dentre esses caminhos, a proposta do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”.

Para tanto, sem pretensão de esgotar as possibilidades metodológicas e pedagógicas, são apresentadas algumas alternativas, assim como projetos e ações voltados à Educação em Direitos Humanos, respeitando o marco temporal da pesquisa, e que guardem relação com o objeto da tese, ou seja, que tenham por objetivo a formação jurídica humanística. Dentre eles, os referenciais teóricos de Alexandre Torres Petry, com a aplicação da Ecologia dos Saberes Jurídicos, e Bárbara Silva Costa e Leonel Severo Rocha.

Enfim, esta pesquisa pretende contribuir com reflexões acerca da formação jurídica brasileira, sem a pretensão de esgotar o tema ou de elaborar um manual sobre educação jurídica, mas sim compreender os reflexos históricos da formação tecnicista e os desafios para a educação do século XXI, especialmente pautada na Educação em Direitos Humanos, reconhecendo que o processo ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo. A proposta metodológica assentada na transdisciplinaridade objetiva criar sistemas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências nos futuros profissionais do Direito, na expectativa que estes busquem mais a realização da Justiça!

CAPÍTULO 1 – O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Não há nada mais relevante para a vida social que a formação do sentimento da justiça. (Rui Barbosa).

O objetivo deste primeiro capítulo é refletir sobre a construção do ensino jurídico no Brasil e desvendar os desafios para a formação jurídica no século XXI. Para tanto, serão analisados os primeiros passos da implementação do Curso de Direito no País, traçados em um breve histórico acerca do surgimento do ensino jurídico no Brasil, para compreender seu contexto e características, além do estudo da normatização originária dos liames portugueses até a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, atual Diretriz Curricular Nacional (DCN) do Curso de Direito.

1.1. BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO NO PAÍS

A compreensão deste caminho possibilitará uma análise da atualidade e dos desafios da educação jurídica no século XXI. E a compreensão inicial se faz através dos objetivos dos primeiros cursos de Direito no Brasil, em especial, acerca do discurso de poder e a manutenção de um sistema posto.

Alexandre Torres Petry assevera que foi com a Independência do Brasil, e as novas necessidades do País recém-liberto, que surgiu a ideia de criação da primeira “Universidade Brasileira” (destaques do autor). Tratou-se de um projeto de lei apresentado pelo então deputado José Feliciano Fernandes Filho, em 14 de junho de 1823, porém este projeto não foi adiante. E somente com o advento da Constituição de 1824, em seu artigo 179, inciso XXXIII, que se nota referência à criação de colégios e universidades, mas ainda não jurídicos. Ocorre que a necessidade de preenchimento dos cargos no governo demandava por profissionais, forçando o Imperador, na data de 09 de janeiro de 1825, a criar, mediante decreto, provisoriamente, os cursos jurídicos na Corte, para o Rio de Janeiro, que também não entraram em prática (PETRY, 2019, p. 22-24).

Já no ano de 1826, a Câmara reabriu os debates sobre o estabelecimento do ensino superior no Brasil:

Na sessão de 12 de maio de 1826, por indicação do deputado Lúcio Soares Teixeira de Gouveia, a Câmara reabriu os debates sobre o estabelecimento do ensino superior no Brasil. Três meses depois, a Comissão de Instrução

Pública apresentou a redação final de um projeto de lei que criava dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, provisoriamente regulados pelos Estatutos do Visconde da Cachoeira. Aprovado pela Câmara em 31 de agosto, o projeto foi remetido ao Senado, que o aprovou no dia 4 de julho do ano seguinte. (MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011, p. 6).

Somente na data de 11 de agosto de 1827 é que foi promulgada a Lei que criou os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, vigorando os Estatutos do Visconde de Cachoeira para a regulamentação destes cursos, o que perdurou até 07 de novembro de 1831 (MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011, p. 6).

É possível observar no corpo da Lei de 11 de agosto de 1827, mais especificamente no Projeto de regulamento ou estatuto para o Curso Jurídico pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, as seguintes orientações:

Tendo-se decretado que houve, nesta Côrte, um Curso Juridico para nelle se ensinarem as doutrinas de jurisprudencia em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrucção publica, e se formarem homem habéis para serem um dia sabios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomatico, e mais emprego do Estado, por se deverem comprehender nos estudos do referido Curso Juridicos os principios elementares de direito natural, publico, das gentes, commercial, politico e diplomatico, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e methodo; declarar os annos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um delles; dar competentes instrucções, porque se devam reger os Professores, e finalmente formalisar estatutos proprios, e solidio a aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira. (BRASIL, 1887).

Para o Curso de Direito de São Paulo, foi utilizado o prédio do Convento de São Francisco, que teve início em primeiro de março de 1828, dirigido por José Arouche de Toledo Rendon. E que em 1853 tornou-se a Faculdade de Direito de São Paulo, que integra atualmente a Universidade de São Paulo (USP). Por sua vez, o curso de Olinda instalou-se no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828, que teve como primeiro diretor Pedro de Araújo Lima, futuro marquês de Olinda, logo substituído interinamente por Lourenço José Ribeiro. A Faculdade foi transferida para Recife no ano de 1854 e hoje a Faculdade de Direito de Recife integra a Universidade Federal de Pernambuco (MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011, p. 8-9).

De acordo com Alexandre Torres Petry, esses cursos nasceram após a independência do Brasil, portanto, não eram livres, pois tinham como finalidade o

próprio Império, ou seja, visavam atender aos interesses dos Estado e não aos anseios da sociedade (PETRY, 2019, p. 25).

Acerca desses interesses, corroboram as palavras de Luiz Antonio Bove:

Podia-se, assim, vislumbrar nesse contexto a influência de três elites sociais, cada uma com uma linha de atuação: uma de caráter regional, outra mais liberal e a elite imperial, esta com livre acesso ao âmbito da Corte. Contudo, a influência e as condições de se implementar as decisões pertenciam na realidade à elite imperial, que detinha o controle do Estado. Entretanto, tivemos casos em que a elite civil mais liberal venceu, como em 1823, quando da Assembleia Constituinte e outros vencidos pela elite regional, como em 1827, quando da promulgação de Lei de 11 de agosto, com a conseqüente instalação dos cursos em São Paulo e Olinda. (BOVE, 2006, p. 126).

Era preciso formar os primeiros burocratas do País recém-independente. Assim, logo se compreende que os primeiros estudantes de Direito do Brasil eram filhos da elite.

O ensino superior no Brasil estava se consolidando, passando a criar suas universidades. Em 1915, surge no Estado do Paraná a primeira universidade da história do País, que perdurou apenas três anos. Já em 1920, pelo Decreto nº 14343 surgiria a Universidade do Rio de Janeiro, e pelo Decreto nº 6283, de 25 de janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo – USP (incluindo a Faculdade de Direito). Com esse último Decreto, a universidade recebe as funções de ensino, pesquisa e extensão, que, segundo Luiz Antonio Bove, seria um ideal de integração de difícil implementação (BOVE, 2006, p. 121-124).

Em 1970 nota-se a expansão de novos cursos e matrículas. A abertura de novos cursos, visando atender aos anseios da sociedade emergente, também veio acompanhada da mercantilização do ensino, como fonte de lucratividade. A expansão não restou acompanhada de um planejamento adequado, configurando um dos fatores da queda da qualidade do ensino, conforme extrai-se da reflexão abaixo:

Assim, não houve tempo suficiente para elaboração de minudente planejamento racional da expansão, com isso resultando na improvisação do corpo docente e, conseqüentemente, na queda abrupta da qualidade de ensino da iniciativa privada. (BOVE, 2006, p. 124).

Do percurso de uma faculdade, reconhecidamente frequentado pela elite, até a democratização do ensino foram necessárias políticas públicas de acesso ao ensino superior, inclusive pela via da mercantilização da educação (uma expansão desenfreada de abertura de instituições de ensino), que, por sua vez, nem sempre

ocupada da qualidade necessária para a atuação de seus egressos, culminando com alunos concluintes que em muitos casos atuam fora de sua área de formação.

De acordo com o site da OAB Nacional, em notícia veiculada em 02 de agosto de 2022, há um advogado para cada 164 brasileiros:

O Brasil é o país com a maior proporção de advogados por habitante do mundo. Ao todo cerca de 1,3 milhão de advogados exercem regularmente a profissão entre 212,7 milhões de pessoas (IBGE). Proporcionalmente, há um advogado para 164 brasileiros residentes no país. (OAB. Notícias).

Os dados da atualidade revelam o chamado “Bacharelismo” que, segundo conceitua Paulo Roberto de Gouvêa Medina, configura-se pelo fenômeno social onde há predominância do bacharel na vida social do país, ocupando ele posição na atividade política e exercendo funções alheias às sua especialidade ou formação, à falta de profissionais qualificados para exercê-las (MEDINA, 2009).

A predominância de bacharéis em Direito no Brasil demonstra que há pluralidade de acesso ao ensino superior, o que se explica com a expansão das faculdades, decorrente da abertura de novas instituições, em sua maioria privadas, além das políticas públicas de inserção.

Porém, a inserção no mercado de trabalho na área de formação, ou ainda o enquadramento aos mais altos graus do Judiciário, ainda pertencem a uma elite, que, na visão de Frederico Almeida, está inserida na esfera das Faculdades de Direito fundadas no Império, nas primeiras escolas livres da República e nas confessionais católicas, seguidas de poucos cursos privados laicos surgidos antes da massificação do ensino jurídico da década de 1990:

Assim, os dados apresentados ao longo desta tese permitem afirmar a importância de certos capitais simbólicos e da combinação deles, para o posicionamento de agentes do campo jurídico no círculo de suas elites. Mais especificamente, parece-me que membros de diferentes grupos de elites da administração da justiça compartilham certos capitais simbólicos comuns, o que explica seu inter-reconhecimento e a legitimidade, perante seus pares, de suas posições de poder. O mais evidente desses capitais parece ser o capital simbólico originário do título de formação superior, do diploma de uma faculdade de direito de elite. A análise de currículos e biografias de membros de diferentes grupos e hierarquias das elites jurídicas, feita no Capítulo 3, permitiu identificar um campo de instituições de ensino superior de elite – as fundadas no Império, as primeiras escolas livres da República e as confessionais católicas, seguidas de poucos cursos privados laicos surgidos antes da massificação do ensino jurídico da década de 1990 –, cujo diploma confere a seus egressos um acesso privilegiado ao campo político da justiça. Isso não quer dizer que todos os seus egressos estejam destinados à liderança da administração da justiça estatal e que não venham, porventura, a ocuparem posições inferiores no campo, lado a lado com egressos de

faculdades de menor prestígio. A reconversão desse capital em uma trajetória ascendente no campo jurídico e no campo político da justiça parece estar associada a disposições específicas para a política, ao acúmulo de capitais sociais herdados do montante acumulado por sua família e das redes de relações construídas por ela, ou a ambos os fatores. Como no caso da liderança associativa da magistratura entrevistada para esta pesquisa (e de grande parte dos membros das elites jurídicas, originários de uma classe média ascendente com base nos investimentos familiares em educação), a ausência de capitais sociais familiares foi compensada pelo diploma de uma faculdade de elite e pelo aprendizado político do movimento estudantil, associados, após sua formatura, ao acúmulo de capital político pela passagem por funções administrativas, de governo e de assessoria política. Já no caso dos ministros do STJ que são filhos de ex-ministros do STF, citados no Capítulo 7, foram os capitais e as redes de relações herdados de suas famílias que permitiram a 290 ativação do capital conferido pelo diploma e sua reconversão em uma estratégia de reprodução do poder familiar e de manutenção de posições dominantes no campo. De qualquer forma, parece-me que, entre todos os capitais simbólicos identificados e analisados nesta tese, o capital conferido pelo diploma de uma faculdade de direito de elite é aquele mais amplamente compartilhado pelas elites jurídicas – sejam elas lideranças institucionais ou corporativas, especialistas ou ministros da Justiça, estejam elas posicionadas nas instâncias de alcance nacional ou em posições dominantes apenas de sistemas de justiça locais. (ALMEIDA, 2010, p. 289-290).

Ainda na tese em apreço, Frederico Almeida apresenta um estudo compilado de acesso às carreiras jurídicas mais almejadas, com a indicação de que elas são ocupadas por profissionais oriundos das Faculdades de Direito mais tradicionais, levando em consideração o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo no ano de 2008:

Entre a elite da magistratura estadual paulista, representada por 299 dos 352 desembargadores do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) atuantes no ano de 2008 e com informações disponíveis sobre instituição de ensino de origem, predominam egressos da USP (145, ou 48,4%), da PUC-SP (12,7%), da Universidade Mackenzie (7,6%), das FMU (6,3%), da PUC de Campinas e da Universidade Católica de Santos (UniSantos) (6% cada uma). (ALMEIDA, 2010, p. 83).

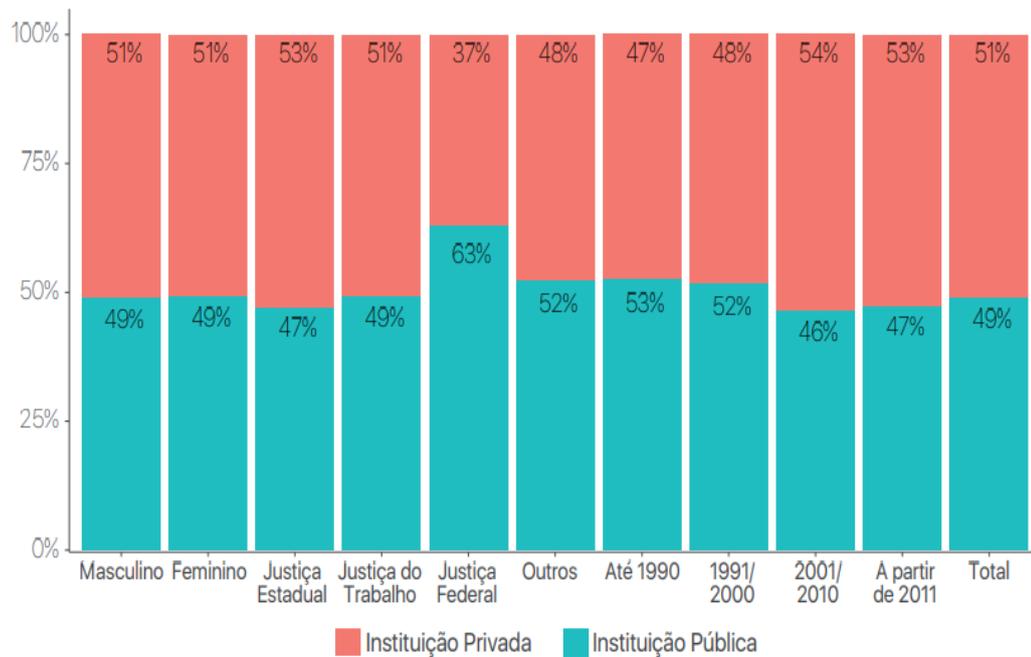
O Conselho Nacional de Justiça, ao estudar o Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros no ano de 2018, indica que:

A maioria dos magistrados brasileiros tem origem nos estratos sociais mais altos, sendo que 51% deles têm o pai com ensino superior completo ou mais, e 42% com a mãe na mesma faixa de escolaridade. Quanto mais recente é o ingresso na carreira, maior é a proporção de magistrados com pais com ensino superior completo ou mais. Dentre os que ingressaram até 1990, 20% têm mãe com ensino superior completo ou mais (Figura 13), e 39% têm pai com esse nível de escolaridade (Figura 14). Já entre os que ingressaram a partir de 2011, 56% têm mãe com ensino superior completo ou mais, e 57% têm pai nessa mesma faixa de escolaridade. (BRASIL, 2018, p. 15). Entre os magistrados em atividade, 31% obtiveram o título de bacharel em Direito até 1990 (sendo 24% das mulheres e 35% dos homens); 37% entre

1991-2000; 31% entre 2001-2010 e 2% a partir de 2011 (Figura 23). Pouco mais da metade dos magistrados obteve o título de bacharel em Direito em instituições de ensino privadas (51%), não havendo diferença entre homens e mulheres. Os magistrados da Justiça Federal graduaram-se majoritariamente em instituições públicas (63%). Há uma proporção maior de graduados em instituições públicas entre os magistrados que ingressaram na carreira até 1990 (53%), assim como entre os ingressantes entre 1991 e 2000 (52%) (Figura 24). (BRASIL, 2018, p. 21).

A figura 24, a que se refere a citação acima, indica a natureza administrativa da instituição de formação dos magistrados, de acordo com sexo, período de ingresso na carreira e segmento de justiça, em percentual. Optou-se por trazer como ilustração dos argumentos acima traçados através do Gráfico constante na Figura abaixo:

Figura 1 – Demonstra o Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros – 2018



Fonte: BRASIL, 2018, p. 23).

Tendo em vista o gráfico acima, dando ênfase ao objeto de estudo, conclui-se que a magistratura federal é, na sua maioria, ocupada por bacharéis oriundos de instituições públicas, e também que na Justiça Estadual e do Trabalho há um maior equilíbrio entre instituições públicas e privadas.

No que se refere ao período da democratização do ensino superior, após os anos 2000, observa-se que a maioria dos ocupantes da carreira da magistratura são oriundos de instituições privadas.

Em que se pese as críticas acerca da abertura em massa de instituições de ensino superior, em especial das privadas, não se pode negar sua importância na democratização da Justiça.

1.2 A NORMATIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO AO LONGO DOS TEMPOS – HISTÓRICO DE UM ENSINO PAUTADO NO POSITIVISMO JURÍDICO E FRAGMENTADO

Em 11 de agosto de 2027, o Brasil completará 200 (duzentos) anos de existência dos dois primeiros cursos de Direito (iniciados em 1827 em São Paulo e Olinda). E os desafios da educação jurídica são tão dinâmicos que a formação jurídica exigida nos tempos atuais não condiz mais com os propósitos iniciais da época de implementação do Curso no Brasil.

Figura 2 – Imagem histórica da Faculdade de Direito de São Paulo, instalada em 01/03/1828 no Mosteiro de São Francisco



Fonte: BRASIL, 1916.

Figura 3 – Imagem histórica do Mosteiro de São Bento, onde se instalou solenemente, em 1828, o Curso Jurídico de Olinda



Fonte: Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 9.

De acordo com o artigo primeiro da Lei 11 de agosto de 1827, que tem como ementa “Crêadous Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda”, o artigo primeiro determina que o curso terá duração de cinco anos e será composto por nove cadeiras, que tinham a seguinte disposição:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publicoeclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio (BRASIL, 1827).

Muitas mudanças ocorreram desde 1827. Neste ponto de partida demonstra-se um panorama geral e, mais adiante, o destaque de dois pontos fundamentais que guardam contato com o objeto da tese, quais sejam, o excessivo Positivismo Jurídico e a fragmentação em disciplinas.

O Positivismo teve influência no Brasil, especialmente a partir de Augusto Comte, filósofo francês (1793-1857), com a Lei dos três estados, onde atribui a humanidade três estágios históricos, a saber: teológico, metafísico e positivo. Seu propósito era de dar à Filosofia a certeza das ciências físico-matemáticas, conduzindo ao saber científico positivo (REALE, 2022, p. 14-21).

Mais tarde, esse Positivismo reducionista pautou a Teoria Pura do Direito, desenvolvida pelo Austríaco Hans Kelsen, no ano de 1934, num movimento de purificação do Direito, vislumbrando na Ciência Jurídica uma ciência do dever ser, ou seja, de natureza puramente normativa, resultando num caráter instrumental e técnico (REALE, 2022, p. 455-477).

A Teoria Pura do Direito, fundamentada no Positivismo, tinha natureza normativista. Assim, seu eixo central era a norma jurídica. De acordo com o pensamento de Kelsen, o Direito tinha como objeto de sua ciência a própria norma, que deveria ser estudada através do método do Positivismo.

Eduardo Cambi elenca sete características do Positivismo Jurídico:

- a) a identificação plena do direito com a lei;
- b) a completude do ordenamento jurídico (não admissão das lacunas);
- c) o não reconhecimento dos princípios como normas;
- d) a dificuldade para explicar os conceitos indeterminados;
- e) a identificação entre vigência e validade da lei;
- f) o formalismo jurídico;
- g) o não tratamento da questão da legitimidade do direito. (CAMBI, 2011, p. 80).

Ao longo dos tempos, esse Positivismo Jurídico deu espaço ao Neopositivismo, com a superação do legalismo, estabelecendo na Constituição um sistema de princípios e valores. “A construção de sistema jurídico ideal decorre do equilíbrio entre os valores da segurança jurídica e da justiça. Consequentemente, requer a compatibilização entre regras e princípios” (CAMBI, 2011, p. 84-90).

Além da Teoria Pura do Direito, outras teorias construíram e ainda constroem o conceito de Direito, que por sua vez é dinâmico e requer contextualização social constante, mas para fins de limitação da pesquisa e seu objeto, acerca do processo

da formação jurídica, limita-se neste momento ao estudo da influência do Positivismo Jurídico.

Partindo dessas reflexões teóricas e conceitos iniciais, observa-se a evolução do Positivismo Jurídico e suas características, principalmente a normatividade e o formalismo, que influenciaram e ainda influenciam diretamente no modo de ensinar o Direito, pois o conhecimento científico-jurídico limitava-se ao estudo da legislação positiva.

O histórico normativo dos cursos de Direito revela esse apego excessivo ao Positivismo, que vislumbrava na lei, senão como única, a principal fonte do Direito (normativismo). Nesse sentido, André Gonçalves Fernandes:

Esse ambiente pedagógico produziu, além da produção irrefletida da visão oficial do direito imperial, típico da atuação positivista no direito, outras práticas profundamente arraigadas no ambiente escolar jurídico: o bacharelismo, a linguagem empolada, a relação verticalizada entre professor e aluno, o método pedagógico autodidata, a carência de pesquisa científica, a academia como uma espécie de linha de produção fordista-taylorista de autoridades legais, a sala de aula como um local de produção, no corpo discente, a imagem espetacular do professor, a unilateralidade da verdade docente, o uso e abuso do argumento de autoridade e o desconhecimento de métodos pedagógicos de aprendizagem. (FERNANDES, *apud* PETRY, 2019, p. 26).

É de se refletir sobre a fala de André Gonçalves Fernandes, pela sua atualidade, pois em pleno século XXI ainda se observam nuances do histórico modelo de ensino jurídico, que passa pela centralidade na figura do docente, as especializações que engessam a possibilidade de transdisciplinaridade, a educação em prol da aprovação no Exame da Ordem, a falta de reconhecimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Também sobre o ensino positivista:

No ensino jurídico atual tem predominado a transmissão do conhecimento em seus aspectos técnico e normativo, de forma dissociada da realidade em que ele será aplicado e sem que haja compromisso com a produção de pensamento crítico e autônomo dos acadêmicos. Uma vez que o Direito nacional é enraizado nas epistemes racionalista e positivista, o seu ensino tem se limitado à transmissão de conhecimento técnico e normativo, cujo único paradigma fundante é o próprio direito positivado. (LIMA; LIMA, 2018, p. 169).

Esse ensino positivista e tradicionalista do Direito afasta a justiça de muitos humanos, de muitos seres humanos. Prepara operadores técnicos do Direito, muitas

vezes insensíveis às causas das minorias, dos excluídos do ordenamento e até mesmo dos direitos que se dizem universais.

Mas para melhor compreensão de como esse Positivismo Jurídico ganhou força, é importante traçar um histórico das reformas educacionais pelas quais o ensino jurídico brasileiro passou.

Algumas reformas no ensino jurídico são consideradas mais disruptivas e, portanto, serão abordadas aqui, extraídas trechos do artigo “Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil”, de Luiz Antonio Bove, com destaque ao Decreto nº 608/1851, o qual estabeleceu o currículo da disciplina de Direito Romano e a introdução de outras; do Decreto nº 1134/1853, que trouxe a denominação Faculdade de Direito; e o Decreto nº 7247 de 1879, o qual implantou no Brasil a liberdade de ensino, dando nova estrutura organizacional e curricular às Faculdades de Direito, o que possibilitou o ensino jurídico pelas faculdades privadas:

De fato, somente em 16 de agosto de 1851, pelo decreto n. 608, foi introduzido no currículo jurídico do Império a cadeira de Direito Romano, o ensino das disciplinas Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal e a Prática Forense, criando também, a cadeira de Direito Administrativo, reconhecidamente necessária à formação e preparação das elites administrativas do Império. (BOVE, 2006, p. 127).

Em 30 de março de 1853, foi promulgado o Decreto n. 1134, o qual assinalava em seu artigo 1º: Os atuais Cursos Jurídicos serão constituídos em faculdades de Direito, designando-se cada uma pelo nome da cidade em que tem ou possa ter assento”. Consolidou-se o currículo, quando do Decreto Regulamentar do Curso de Direito n. 1386, de 28 de abril de 1854. O período que sucedeu à década de 1850 trouxe com ela alterações decisivas para o ensino jurídico e para a própria educação brasileira. (BOVE, 2006, p. 128).

Em julho de 1873, o Deputado Antônio da Cunha Leitão apresentou na Câmara dos Deputados o projeto n. 463, que tratava da liberdade de ensino. Esse projeto, precursor do apresentado por Carlos Leôncio de Carvalho, em 19 de abril de 1879, que revogou, definitivamente, o Decreto n. 1386 de 1854, mostrou-se de extrema relevância por associá-lo ao ensino particular, ministrado por professores livres, não submetidos à metodologia oficial de ensino. Finalmente, em 19 de abril de 1879, promulgou-se o Decreto 7247, reconhecido oficialmente como o documento legal que implantou no Brasil a liberdade de ensino, dando nova estrutura organizacional e curricular às Faculdades de Direito. (BOVE, 2006, p. 130).

O ensino livre foi uma das grandes reformas pelas quais o ensino jurídico no Brasil passou, mas foi o último ato das faculdades de Direito do Império.

Em 1879, foi promulgada a Reforma Leôncio de Carvalho, que estabeleceu o ensino livre, através do decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. No que tange ao ensino superior, autorizou a fundação de faculdades livres, desde que seguissem o currículo e os exames das imperiais, e regulamentou suas formas de funcionamento, inaugurando, desse modo, o ensino superior

privado no Brasil. O decreto suspendeu ainda a frequência obrigatória nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministério do Império. E por fim, reformou os cursos superiores imperiais.

A Reforma Leôncio de Carvalho foi o último ato que reestruturou as faculdades de direito no Império, apesar de o decreto n. 9.360, de 17 de janeiro de 1885, ter instituído novos estatutos, estes foram suspensos pelo decreto n. 9.522, de 28 de novembro do mesmo ano. (CABRAL, *et al.*, 2017).

Porém, essa alternativa educacional não era tão livre assim, pois deveria seguir as diretrizes do ensino formal. Mas abriu caminho para o ensino particular.

Já em 1915, o Decreto nº 11530 teve importante função de reorganizar o ensino superior, incluindo o Curso de Direito e, ainda, o Decreto previa a cobrança de taxas decorrentes do ensino superior:

[...] em 18 de março de 1915, o Decreto 11530, reorganizou o ensino superior na República, sofrendo o curso de Direito nova reforma curricular. Esse mesmo decreto deixava claro, no seu art. 99, que: “não haverá alunos gratuitos nos institutos de ensino superior”, assim, essa norma deixou hialino que o ensino oficial não seria mais gratuito, transformando-se, portanto, na primeira proposta formal, no Brasil, de ensino público com pagamento de taxas. (BOVE, 2006, p. 132-133).

Abria-se um parêntese para correlacionar as taxas do ano de 1915 à Proposta de Emenda à Constituição nº 206/2019, que “Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas”, seguindo a nova redação:

Art. 206, IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ressalvada a hipótese do art. 207, § 3º.

Art. 207, § 3º As instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo. (PEC nº 206/2019).

A justificativa do Projeto é de:

A gratuidade generalizada, que não considera a renda, gera distorções gravíssimas, fazendo com que os estudantes ricos – que obviamente tiveram uma formação mais sólida na educação básica – ocupem as vagas disponíveis no vestibular em detrimento da população mais carente, justamente a que mais precisa da formação superior, para mudar sua história de vida. Em 2018, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – divulgou estudo apontando que, de 29 países analisados, 20 cobravam mensalidades. É claro que temos nossas particularidades nacionais, ainda mais dada a extensão continental do Brasil e suas desigualdades regionais, mas por isso mesmo a previsão constitucional, se aprovarmos nossa emenda, das comissões de avaliação, que poderão criar os cadastros de pessoas que terão direito à gratuidade,

cabendo ao Ministério da Educação o estabelecimento de faixas de valores, com mínimo e máximo. Nada impede também que o MEC estabeleça faixas regionalizadas. Idealmente o valor máximo das mensalidades poderia ser a média dos valores cobrados pelas universidades particulares da região e o valor mínimo seria 50% dessa média. (PEC nº 206/2019).

A referida PEC foi apresentada em 27 de novembro de 2019 e atualmente está na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, desde 02 de agosto de 2022, conforme consulta ao andamento (PEC 206/2019).

Fechando o parêntese, observa-se uma tentativa de cobrar mensalidade do ensino público superior gratuito, com objetivos diversos de 1915, onde a pretensão era a manutenção do ensino. Na atualidade, o objetivo é de classificar ricos e pobres dentro das Instituições de ensino superior públicas, estabelecendo critérios de quem paga ou não mensalidade.

Passada a análise acerca desse ponto, outra reforma histórica importante no ensino jurídico ocorreu em 1931 pela Reforma Francisco Campos, na qual buscou-se dar ao ensino jurídico um caráter profissionalizante (PETRY, 2019, p. 28). De acordo com a Exposição de Motivos do Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931:

O curso de bacharelado foi organizado attendendo-se a que elle se destina á finalidade de ordem puramente profissional, isto é, que o seu objectivo é a formação de praticos do direito.

O curso de direito foi desdobrado em dous: um dos bacharelado e outro de doutorado.

Da sua seriação foram, portanto, excluidas toas as cadeira que, por sua feição puramente doutrinaria ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que materias basicas e fundamentaes a uma boa e solida formação profissional.

[...] No curso do bacharelado haverpa, assim, mais tempo a ser dedicado ao estudo do direito positivo, ao qual o direito romanos poucos subsidios uteis offerece, tanto se transformou, na idade contemporanea, a physionomia da ordem jurídica. (Texto original. Brasil, 1931).

A preocupação da Reforma foi de separar o lado profissionalizante do Curso de Direito, dos níveis de pós-graduação. E para os bacharéis, o ensino doutrinário ou cultural deu lugar ao estudo do Direito Positivo.

Em 1934, a Constituição dedicou-se mais do seu texto à Educação, vislumbrando esta como um dever, criando sistemas de ensino, a regulamentação pela Lei de Diretrizes Educacionais, o PNE e os Conselhos:

É que a educação no Brasil passou a merecer atenção somente a partir de 1930, com o golpe de estado. Desta feita, a Carta Magna de 1934 dedicou à educação a mais extensa referência. Em suma, algumas das suas proposições: 1) A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela

família e os poderes públicos. 2) Cria os Sistemas de ensino, Federal, Estadual e do Distrito Federal. 3) Prevê uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional. 4) Exige que se elabore o Plano Nacional de Educação. 5) Cria os Conselhos de Educação. 6) Assegura o financiamento do ensino, mediante as vinculações tributárias. 7) Defende a liberdade de cátedra, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a obrigatoriedade de concurso de títulos e provas para o provimento de cargos do magistério. (BOVE, 2006, p. 133).

Até esse momento histórico da normatização do ensino jurídico, o que se nota é um currículo único, porém, a partir de 1962, o currículo passa a ser currículo mínimo.

Em 1961 surge a Lei de Diretrizes e Bases, e em 1962 o Conselho Federal de Educação emite o Parecer nº 125, que determina um currículo mínimo para o curso jurídico, até então unificado. Essa nova realidade permitia que as escolas escolhessem parte da carga horária, de forma livre, o que regrediu com o regime militar de 1964 (PETRY, 2019, p. 28-29).

Outro ponto importante para educação brasileira foi a Lei nº 9.394 de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pois também acarretou melhorias ao Curso de Direito, ao expor a necessidade da Educação como um processo formativo que, além do preparo para o mercado de trabalho, também prepare o estudante para a cidadania, o que guarda pleno laço com o objeto desta pesquisa:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Decorre desse percurso histórico das reformas, que para o atendimento das necessidades sociais primárias, o Curso de Direito fundou-se em disciplinas fragmentadas e voltadas ao Positivismo Jurídico.

Observou-se, com o panorama acima, que o percurso metodológico do ensino jurídico, no Brasil, inicialmente teve sua função de preparar os novos dirigentes do poder, mais adiante houve a necessidade de expansão educacional e uma forte tendência Positivista, destinada ao preparo de operadores do Direito, resultando num ensino fragmentado.

Essa divisão em ramos do Direito acabou fazendo uma produção de conhecimento estanque, fragmentado em disciplinas do Direito Público e Privado, em Direito Penal e Direito Civil, que, aparentemente, não tinham relação um com outro, apresentado por professores conteudistas e especializados em suas áreas. Essa característica influenciou a estruturação do Curso de Direito no Brasil e até hoje nota-se essa fragmentariedade.

Assim, o que se pretende demonstrar nesta fase do estudo da normatização é ainda o resquício de apego ao formalismo, ao Positivismo e à fragmentação em disciplinas, que continuam influenciando o modelo de ensino atual.

Prestes a completar 200 anos de ensino jurídico no Brasil, a atualidade desafia a refletir sobre uma formação mais humana, para além do Positivismo exacerbado, para além das competências técnicas legislativas de interpretação e aplicação do Direito.

A proposta é de uma formação jurídica baseada na Educação em Direitos Humanos, um ensino incluyente e emancipatório, que visa formar integralmente profissionais comprometidos com a melhoria das condições humanas, capazes de dialogar com as realidades locais, engajados, cidadãos ativos e conscientes de seus papéis de transformação social.

1.2.1 Reformas importantes para o ensino jurídico brasileiro

Desde a implementação dos Cursos de Direito no Brasil, no ano de 1827, o ensino jurídico passou por várias reformas, como já explanado.

Mas algumas normativas historicamente recentes precisam ser observadas, iniciando em 1994, quando foram publicadas as diretrizes curriculares e conteúdo mínimo a serem seguidos no curso jurídico.

A OAB do Rio Grande do Norte compilou as principais mudanças normativas acerca do Ensino jurídico brasileiro, desde o ano de 1994, da qual restou elaborado o quadro a seguir, dando conta do apontamento dos documentos normativos, data e pontos da modificação e atualizações, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Normativas do Curso de Direito a partir de 2004

Documento	Data	Normativa
PORTARIA Nº 1.886	30 de dezembro de 1994	Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.
PORTARIA Nº 05/1995	(DJ, 27.03.95, p. 7.285, S.1)	Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos.
RESOLUÇÃO Nº 9	29 DE SETEMBRO DE 2004. (DOU, 01.10.2004, p.17/18, S. 1)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.
PORTARIA Nº 1.874	2 DE JUNHO DE 2005. (DOU, 03.06.2005, p. 103, S.1)	O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Decreto nº 3.860/2001, de 9 de julho de 2001, o disposto na Resolução CNE/CES nº 10/2002, de 11 de março de 2002, e, considerando ainda, a efetivação de uma política criteriosa de supervisão dos cursos jurídicos.
DECRETO Nº 5.773,	9 DE MAIO DE 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
PORTARIA Nº 147	02 DE FEVEREIRO DE 2007 (DOU, 05.02.2007, p.3, S.1)	Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.
PORTARIA Nº 927	25 DE SETEMBRO DE 2007. (DOU, 26.09.2007, p. 9, S.1)	Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.
PORTARIA NORMATIVA Nº 40,	12 DE DEZEMBRO DE 2007 (DOU Nº 239, 13.12.2007, S. 1, p. 39/43)	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
PARECER CNE/CES Nº 8/2007 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	31 de janeiro de 2007	Retificação do Parecer CNE/CES nº 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, resultando no Parecer CNE/CES nº 184/2006.
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1/2008	(DJ, 06.02.2009, p.139)	Regulamenta e consolida, no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil, os procedimentos e critérios para manifestação da Comissão Nacional de Ensino Jurídico acerca de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em
		em Direito, considerando o Decreto nº 5.773/2006 e as Portarias Normativas MEC nº 40/2007 e 1.874/2005.

Fonte: Adaptado de OAB-RN, 2022.

Carlos Alberto Bittar, ao escrever sobre “A reforma oficial do ensino jurídico no Brasil”, especialmente em relação à Portaria nº 1.886, de 30/12/94, do então Ministério da Educação e do Desporto, a qual fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, conclui que:

Acentue-se, por fim à guisa de colaboração para a respectiva análise, que, a par das linhas básicas assinaladas, são as seguintes as orientações principais do novo regime: a. Necessidade de aparelhamento da Faculdade com acervo bibliográfico mínimo; b. Obrigatoriedade de observância do número mínimo de horas para o curso; c. Necessidade de inserção de atividades de pesquisa e de outras medidas complementares, de cunho prático, no desenvolvimento do curso; d. Manutenção de currículo mínimo, distribuídas as matérias e m fundamentais e profissionalizantes; e. Adoção da diretriz de interdisciplinariedade na introdução de novas disciplinas; f. Manutenção do sistema de especialização, realizável agora a partir do 4º ano; g. Obrigatoriedade do estágio de prática jurídica, supervisionado pela entidade de ensino, como integrante do currículo pleno; h. Possibilidade de realização, em convênio com a OAB, do estágio profissional de advocacia. (BITTAR, 1995, p. 87).

Depreende-se que as reformas acima tabuladas dão conta das diretrizes, da manifestação da OAB nos pedidos de criação de curso, carga horária mínima, sistema e-MEC, reconhecimento de cursos jurídicos, da supervisão, da avaliação dos cursos, dos instrumentos de autorização e reconhecimento de curso.

Inobstante as críticas recorrentes sobre a excessiva oferta de cursos de Direito no Brasil, as normativas que regulam o ensino passam por constante atualizações. A mais recente reforma no ensino jurídico ocorreu em 2018, com a nova diretriz curricular nacional para o Curso de Direito. Esta será analisada a seguir.

1.2.2 Análise da Diretriz Curricular Nacional – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018

Neste ponto da pesquisa, no que tange ao aspecto normativo do Curso de Direito, chega-se à mais recente normatização, a DCN de 2018, que revela uma tendência já legislativa de pensar outras formas de acesso à Justiça e, conseqüentemente, mais próxima das realidades sociais e dos Direitos Humanos.

Mesmo sem ter ainda avançado a passos largos em pontos importantes, como o processo de ensino-aprendizagem e a formação jurídica humanística, é possível perceber algumas inovações, em especial ao ensino dos métodos consensuais de solução de conflitos.

Entendeu-se importante fazer o levantamento das influências que levaram à criação da nova DCN e as adequações necessárias pelas quais as instituições de ensino que oferecem o Curso de graduação em Direito terão de apresentar.

Estudar a normativa da nova Diretriz Curricular do Curso de Direito é importante para entender a proposta de estrutura dos Cursos de Direito no Brasil, ou seja, os elementos que estão presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dentre eles, a grade curricular, as ementas, bibliografias e o perfil do egresso, visando compreender quais profissionais serão formados, que estarão atuando no mercado de trabalho e inseridos na comunidade.

Para este momento da pesquisa, optou-se por um estudo da conjuntura do processo de criação da nova DCN, qual seja, a Resolução nº 05/2018, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Superior e publicada pelo Ministério da Educação, na data de 17 de dezembro de 2018, que alterou a Resolução CNE/CES nº 9/2004.

Como a proposta é de estudo da conjuntura, a metodologia utilizada neste ponto é extraída das lições de José Herbert de Souza, segundo o qual, para fazer análise de conjuntura, é preciso trabalhar as seguintes categorias: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças e articulação entre estrutura e conjuntura (SOUZA, 1984, p. 9).

A análise de conjuntura pretende demonstrar um retrato dinâmico da realidade, apresentando o cenário onde se demonstra a realidade espaço-temporal, os dados estatísticos, por sua vez é estudado também o movimento dos atores, suas ações estratégicas e influências no meio, revelando as relações de força e articulações.

Seguindo os elementos propostos, o ponto de partida é o *acontecimento*, que se revela pela publicação do objeto desta análise, qual seja, a Resolução nº 5/2018 do Conselho Nacional de Educação, criada através da Câmara de Ensino Superior e impõe adaptações e mudanças advindas a serem implementadas obrigatoriamente pelas instituições, que tiveram o prazo de dois anos a contar de sua publicação, prazo este que teve seu término em 17 de dezembro de 2020, em plena pandemia da Covid-19. As mudanças atingem os alunos ingressantes, conforme dispõe o artigo 14, *caput*, da Resolução nº 5 do CNE/CES.

O elemento *Ex ante*, requer um levantamento espaço-temporal, visando compreender os caminhos que levaram à criação da nova DCN. Nesta pesquisa o

espaço em análise é nacional e compreende o período de tempo dos anos de 2004 a 2019.

Uma das preocupações que levaram à criação da nova DCN foi a qualidade dos cursos de graduação em Direito, pois de acordo com o Parecer nº 635/2018, da Câmara de Ensino Superior, datado de 04 de outubro de 2018, a oferta de cursos de Direito entre o período de 2004 a 2016 cresceu na seguinte proporção, conforme apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Oferta dos Curso de Direitos constante no Parecer CNE/CES nº: 635/2018

Ano	Instituições privadas	Instituições públicas
2004	677	113
2016	1014	169

Fonte: CNE, 2018, p. 8.

Além da qualidade, outro fator foi a própria evolução do Direito, pois Resolução nº 9 de 2004 (antiga DCN do Curso de Graduação em Direito) já não mais condizia com alguns elementos novos do mundo jurídico, inclusive com alguns pontos da legislação vigente.

Como exemplo, tem-se o estímulo às formas de solução consensual de conflitos, inaugurada pela Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça (que por sua vez, passou a compor o rol dos órgãos do Poder Judiciário, conforme previsto no artigo 92, inciso I-A da Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional nº. 45/2004) e que trata de Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse, influência estrangeira iniciada na ideia de Tribunal Multiportas (*MultidoorCourthouse*) atribuída ao professor Frank Sander, de Harvard, no ano de 1976 em uma palestra (VASCONCELOS, 2017, p. 86).

Com a nova política de resolução adequada de conflitos, a legislação brasileira também foi alterada, com destaque ao Código de Processo Civil e à Lei de Mediação, ambos de 2015, já que o Código de Processo Civil de 1973 não mais atendia às demandas da sociedade atual e, conseqüentemente, a forma de ensinar o Direito também precisava ser atualizada.

Os *cenários* indicam o espaço onde os acontecimentos se deram, o palco onde as tensões aconteceram. E eles podem variar de acordo com a evolução dos

acontecimentos. Os cenários em que ocorreram os debates acerca da nova DCN do Curso de Direito compreende espaços governamentais e da sociedade civil.

Como espaços governamentais, podem ser citados o Ministério da Educação, em especial o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Ensino Superior, bem como o Poder Judiciário, através do Conselho Nacional de Justiça.

Na sociedade civil, a Ordem dos Advogados do Brasil também foi palco para o debate, pois pelo Decreto nº 9235/2017, esta, através de seu Conselho Federal, precisa autorizar a abertura de novos cursos, sendo, portanto, interessada direta no debate.

Chega-se no ponto de compreender os *atores*, que compunham esse cenário. Segundo José Herbert de Souza, “Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia” (SOUZA, 1984, p. 12).

Todas as mudanças no cenário jurídico levaram à criação da nova DCN. Dessa forma, para a análise em questão podem ser citados, como atores estatais, o Ministério da Educação, em especial Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Ensino Superior, através da comissão que elaborou o Parecer nº 635/2018. Fizeram parte da Comissão: Luiz Roberto Lizo Curi (que atuou como presidente da mesma), Antonio de Araujo Freitas Júnior (relator), Gilberto Gonçalves Garcia e José Loureiro Lopes.

Ainda na esfera estatal, outro ator de suma importância para este processo foi o Conselho Nacional de Justiça, devido ao interesse na inserção dos métodos consensuais como matéria obrigatória, segundo notícia veiculada no *site* do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ/RJ), Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC) Informa, Edição 37.

E a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que também configurou como ator, pois de acordo com o Estatuto da Advocacia, esta deve zelar pelo ensino jurídico, bem como pelo Decreto nº 9235/2017, que prevê em seu artigo 41, parágrafo primeiro, que a OAB através do Conselho Federal autorizará a abertura de novos cursos de Direito no país.

E no que tange ao elemento *relação de forças*, pode-se definir os debates ocorridos no ano de 2014, quando foi instituída a primeira Comissão para debater a necessidade da reforma da DCN de 2004.

Nos anos de 2015 a 2017, pode-se observar a realização de várias reuniões com os representantes de órgãos interessados e afetados pela Resolução que estava por ser criada. Os atores e demais interessados ou atingidos participaram dessas reuniões, dentre eles: a Ordem dos advogados do Brasil, a Fundação Getúlio Vargas, a Associação de Mantenedoras, o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a autarquia Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outros.

A relação de forças aponta também para o Poder Judiciário, que atuou através do Conselho Nacional de Justiça, fato este que se deve ao interesse na formação jurídica pacificadora, busca esta que tem vista a necessidade de implementar e aprimorar os métodos consensuais de solução de conflitos, oriundos da Política criada a partir da Resolução nº 125/2010 do CNJ.

Os dados do Relatório Justiça em Números do CNJ demonstram a importância de uma revisão no pensar a Justiça, seu acesso e saída. Ainda que os esforços estejam voltados à amplitude de acesso à justiça, um valor constitucionalmente assegurado, nota-se que a litigiosidade ainda é um meio com muito potencial de uso na sociedade, bem como os métodos consensuais não tem tido uma evolução, conforme esperado. Esses motivos já seriam suficientes para repensar o ensino jurídico.

O Parecer nº 635/2018 aponta, na cronologia das etapas regulatórias do Curso de Direito (p. 09-10), alguns elementos que indicam as *articulações com a estrutura*, ocorridas até o acontecimento, ou seja, a publicação da Resolução nº 5/2018, culminando com a nova DCN do Curso de Direito.

No ano de 2014 o Ministério da Educação (MEC) inicia os debates acerca de uma possível alteração na DCN do Curso de Direito. No ano de 2015 o Conselho Nacional de Educação indica a constituição de uma comissão para rever a DCN de 2004. Ainda neste mesmo ano houve reuniões com alguns convidados, como os representantes da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade de Brasília, da Universidade Mackenzie e da Fundação Getúlio Vargas.

Já em 2016, as reuniões continuaram, a Comissão criada foi recomposta. Nessas reuniões houve participação da OAB, CAPES, FGV, INEP, da Procuradoria Geral da República e do CONPEDI.

No ano seguinte, em 2017, as reuniões ainda ocorreram e novamente a Comissão foi recomposta, de acordo com os nomes apontados na categoria dos atores. Essas reuniões contaram com a presença de especialistas convidados, tais como: Adriana Ancona de Faria (Fundação Getúlio Vargas - FGV), Alexandre Veronese (Associação brasileira de ensino do Direito - Abedi), Aline Nunes (INEP), Bruno Coimbra (Associação Brasileiras de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), Francisco Schertel Mendes (Instituto Brasiliense de Direito Público - IDP), Odim Brandão Ferreira (Procuradoria Geral da República - PGR), Paulo Barone (Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC), Rogério Varela (OAB), Rubens Martins (Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior – SERES/MEC, Sergio Guerra (FGV), Tarcizo Nascimento (OAB), de acordo com o Parecer nº 635/2018, p. 10.

Seguindo a programação do ano de 2017, de acordo com o Parecer, foram realizados um seminário, duas audiências públicas e um painel, conforme pode ser observado no recorte do referido Parecer:

Seminário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, na ABMES, em Brasília, em 14/3/2017; Audiência Pública. Novas DCNs e regras de abertura de novos cursos de Direito, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 11/4/2017; II Audiência Pública para debater as propostas para reformulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 6/6/2017; e Painel sobre Educação Jurídica: a proposta de novas DCNs, CONPEDI, em Brasília, em 21/7/2017, com a presença da ABEDI. (Parecer nº. 635/2018, p. 10).

Nota-se, pelo Parecer, que os atores participaram de vários momentos de discussão acerca da elaboração da nova DCN. Esses atores representam seus grupos de interesse, como a OAB, através de seu Conselho Federal.

As instituições de ensino superior públicas, como a Universidade Federal do Pará (UFPR) também foram convidadas ao debate.

As instituições privadas, por sua vez, trabalharam a relação de forças principalmente pela presença da ABMES, que atua nos interesses do seguimento de ensino superior privado, com grande representatividade nacional. O motivo de sua intervenção é neste caso de cunho econômico em prol de seus associados, diante da crescente oferta de cursos de Direito por instituições privadas; além do impacto na adequação necessária dos Projetos Pedagógicos de Curso, o que demanda atualização e aperfeiçoamento, produtos oferecidos pela ABMES.

E no que tange à oferta dos Cursos de Direito, a OAB também atua como ator no debate e combate à mercantilização do ensino jurídico. Dentre os órgãos governamentais, a PGR também fez parte do jogo na relação de forças. Organismos ligados ao ensino e à pesquisa, como é o caso do INEP, da CAPES e do CONPEDI, atuaram nos debates, já que a alteração da DCN implica em mudanças estruturais do ensino, pesquisa e extensão, o que afeta a produção científica.

Assim, é possível observar que os principais atores, nesse caso, o MEC e a OAB, cada qual utilizando de suas redes e relacionamentos, trabalhou em prol de seus interesses, em alguns momentos influenciando, em outros sendo influenciados, certas horas em cooperação e em outras agindo hierarquicamente.

A normativa traz conceitos inéditos, como as novas tecnologias e saberes até então não contemplados, como a adequação dos currículos para atendimento das novas necessidades, como as ferramentas para trabalhar nos sistemas operacionais do Judiciário, tendo em vista a informatização dos processos, como, por exemplo, o peticionamento eletrônico e a oitiva por vídeo. Todavia, uma nova realidade no mundo do Direito não foi tratada pela nova DCN, a inteligência artificial.

Outra novidade é a obrigatoriedade da disciplina de Direito Previdenciário, de acordo com o artigo 5, inciso I, o que ocorreu mesmo antes da Reforma da Previdência. A nova DCN impõe um desenvolvimento de habilidades e competências, através de estratégias curriculares. Tem como objetivo impactar sobre os egressos e seu desempenho na sociedade, dando foco ao elemento regional e local. Tanto é assim que assevera a necessidade de trabalhar o protagonismo discente, conforme observa-se pelo artigo 3º (DCN 2018).

Porém, a formação técnica precisa estar aliada a outros elementos, como pode ser observado na interpretação abaixo transcrita:

Os projetos pedagógicos e os instrumentos didático-pedagógicos dos cursos de Direito que formarão os profissionais da era do conhecimento devem ser pensados considerando essas questões. É necessário formar sujeitos com: domínio técnico e dogmático; consciência política e ambiental; compromisso ético com os direitos humanos, o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural e o futuro da humanidade; e capacidade de utilização das novas ferramentas tecnológicas, em especial as disponibilizadas pela robótica e pela inteligência artificial. Sujeitos dotados de autonomia e criatividade, capazes de auxiliar na construção de um mundo melhor e mais humano. (RODRIGUES, 2018, p. 30).

Como *síntese*, observa-se que a nova DCN apresenta uma proposta de ensino pautada na busca pela desjudicialização dos conflitos, o que pode ser

observado com a imposição do ensino voltado à prática consensual de resolução de conflitos, tanto teórica como prática, conforme dispõe os artigos 3º e 6º, parágrafo 6º da Resolução nº 5/2018; o que é de interesse governamental, especialmente do Poder Judiciário, que tem propagado a ideia da política adequada de solução de conflitos, especialmente através dos CEJUSCS Pré-Processuais, fenômeno que auxilia na celeridade de resolução das demandas, através da conciliação e da mediação, contribuindo para a redução do número de casos submetidos à apreciação do Judiciário tradicional.

Nesse interim, cabe uma crítica tecida por Alexandre Torre Petry:

Sem dúvidas, trata-se de um perfil complexo, sendo que o artigo 3º traz a exigência de alto nível e eleva o *standard* de formação esperado para os estudantes de Direito. Importa destacar a questão do “domínio de formas consensuais de composição de conflitos”, pois esta é uma grande inovação, já que não é tradição nas faculdades e sequer no Poder Judiciário (destaques no original). (PETRY, 2019, p. 186).

Ainda sobre as reflexões de Petry (2019), resta dizer que o mesmo aponta as ausências do perfil, sendo a principal delas o fortalecimento da democracia (PETRY, 2019, p. 187), além de outros temas que poderiam ter sido disciplinados:

Apenas a título de exemplo segue uma lista de conteúdos importantes da área do Direito não incluídos expressamente nas atuais DCNs: Direitos Humanos, Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, Direito do Idoso, Direito dos Portadores de Deficiência, Direito Educacional, Direito do Consumidor, Direito Eleitoral, Direito Econômico, Direito Financeiro, Direito Autoral e da Propriedade Intelectual, Direito da Mulher, Direito Digital, Direito dos Animais, etc. Seria possível incluir a todos? Não sendo possível, quais critérios objetivos justificariam escolher um ou alguns em detrimento dos demais? Esses, e outros direitos aqui não lembrados, são importantes sim; mas é cada curso, em seu PPC, que deve decidir quais incluir (como obrigatórios ou optativos) considerando o perfil proposto para o seu curso específico. É isso que se espera ao garantir a flexibilidade: a individualização dos PPCs, oferecendo diferentes alternativas formativas aqueles que desejarem cursar Direito. O inchaço de conteúdos obrigatórios impede isso; na prática torna a flexibilidade impossível [...]. (RODRIGUES, 2018, p. 39-40).

E quanto aos Direitos Humanos? Ainda não foi com a DCN de 2018 que a inclusão da disciplina de Direitos Humanos foi apontada como obrigatória. Nesse mesmo sentido:

Propor o Direito como disciplina das humanidades não há de ser considerado nenhum exagero de desvio do objeto da área, embora ainda seja necessário compreender o jurídico como um sistema de validade. O que se quer mencionar é que a aprendizagem do jurista não pode esquecer dos aspectos humanos para os quais foi criado o Direito. O caráter humanista não quer ser o indutor de viés único nem desviar o ensino do objeto do Direito puro;

pretende, em primeiro lugar, lembrar que, como criação humana, é o humano que dá sentido à sua criação, não o contrário; por outro lado, planeja trazer ao âmbito do ensino a possibilidade de contraposição de ideias, de tendências, de possibilidades, para que, de forma inovadora, possam os futuros bacharéis serem partícipes da formação de uma nova cultura jurídica, na qual não se privilegie o Direito somente por sua validade como sistema em razão do objeto puro, mas como o espírito de sociabilidade e estabilidade social. Neste sentido, talvez seja oportuno fazer menção ao necessário entrelaçamento de elementos da Filosofia e das Ciências Sociais com o Direito, e resgatar as disciplinas liberais de formação da mente e do pensamento abstrato. (BERWIG, 2020, p. 170-171).

Em que pese a DCN de 2018 ter sido um momento oportuno para trazer a Educação em Direitos Humanos de forma mais contundente na formação jurídica, ainda mais por ser a EDH uma forte aliada à proposta da política adequada de solução consensual de conflitos (diga-se de passagem, interesse de um de seus atores, o próprio Poder Judiciário).

A DCN do Curso de Direito de 2018 já sofreu uma alteração em sua redação pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, que alterou o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito:

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR)

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR)

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas

emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. (BRASIL, 2021).

Porém, as discussões legislativas mais recentes, como o Projeto de Lei nº 1.655 de 2022, tem enfrentado o tema, pois ao dispor sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, tem por objeto tornar lei a Resolução nº 1/12 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que por sua vez estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Mais uma oportunidade para inserir a Educação em Direitos Humanos na formação jurídica, pois o Relatório Justiça em Números, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), compilados aqui os Relatórios do período de 2020 a 2022, dão conta da excessiva litigiosidade no país.

Acerca da litigiosidade no Brasil, em termos de números de processos que aguardam uma solução definitiva, tem-se que o Poder Judiciário finalizou o ano de 2019 com 77,1 milhões de processos em tramitação, que aguardavam alguma solução definitiva (CNJ. Justiça em Números 2020, p. 93); no ano de 2020, o Poder Judiciário finalizou com 75,4 milhões de processos em tramitação, aguardando alguma solução definitiva (CNJ. Justiça em Números 2021, p. 102); e em 2021, o último ano base analisado, que foi publicado em 1º de setembro de 2022, o Poder Judiciário finalizou o ano de 2021 com 77,3 milhões de processos em tramitação, aguardando alguma solução definitiva (CNJ. Justiça em Números 2022, p. 104).

Durante o ano de 2021, em todo o Poder Judiciário, ingressaram 27,7 milhões de processos (CNJ. Justiça em Números 2022, p. 105). Ainda de acordo com o Relatório, um processo de conhecimento no primeiro grau de Jurisdição, na Justiça Estadual, até a sentença tem o tempo médio de duração de um ano e onze meses em média (CNJ. Justiça em Números 2022. Gráfico, p. 201).

E se o número de processos preocupa, como anda a política dos métodos consensuais de solução de conflitos?

Na Justiça Estadual, havia, ao final do ano de 2021, um total de 1.476 CEJUSCs instalados (p. 201). Há de se destacar que, mesmo com o novo Código de Processo Civil (CPC), que entrou em vigor em março de 2016 e tornou obrigatória a realização de audiência prévia de conciliação e mediação, em quatro anos o número de sentenças homologatórias de acordo cresceu em apenas 4,2%, passando de 2.987.623 sentenças homologatórias de acordo no ano de 2015 para 3.114.462 em 2021. (CNJ, 2022, p. 201-202).

O Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, levando em consideração a Justiça Estadual, apresenta 14% de índice de conciliação no ano base 2021. O TRT da 9ª Região, da qual o Estado do Paraná é integrante, tem 23,5% e a Justiça Federal (TRF da 4ª Região) 7,6% de sucesso com os métodos consensuais de solução de conflitos (CNJ, 2022, p. 205).

Diante desses números que revelam a alta litigiosidade e, na contramão, o baixo índice de acordos, é de pensar os desafios que o futuro da educação jurídica nos impõe.

1.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Para desvendar os desafios da Educação para o século XXI, o ponto de partida é a realidade nacional. Para tanto, buscou-se trazer os dados estatísticos acerca da Educação Superior no Brasil, com os Censos de 2019, 2020 e 2021. O Censo de 2019 foi mais completo e contempla dados que o Censo de 2020 não explorou, como as matrículas por curso.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2020, as universidades no Brasil são em sua maioria públicas, já na esfera privada a prevalência é das faculdades, conforme pode ser observado na figura abaixo, que trata da organização acadêmica e categoria administrativa das IES.

Figura 4 – Representa o Gráfico das Instituições de ensino superior por categoria administrativa, de acordo com o Censo da Educação Superior 2020

**INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA
E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020**

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.

Fonte: Elaboração própria.
Nota: n.a. = Não se aplica.

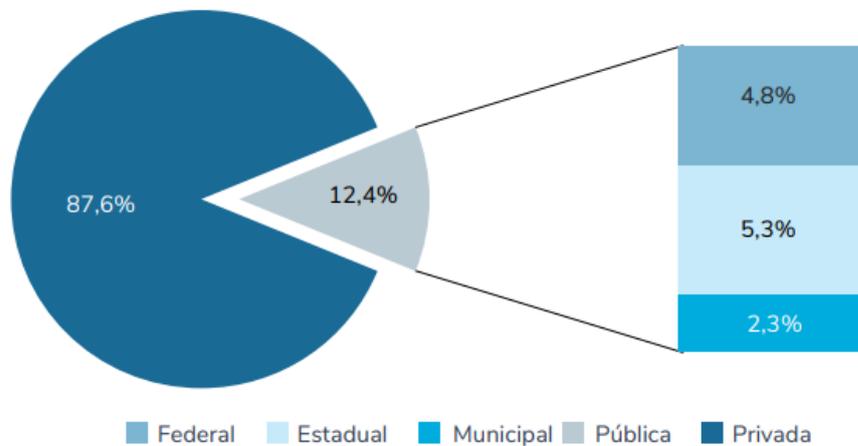


GRÁFICO 1
PERCENTUAL DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020

Fonte: Censo da Educação Superior 2020, p. 11.

Ainda de acordo com o Censo de 2020, o Brasil tem 2.457 instituições de educação superior no Brasil em 2020, das quais 77% são faculdades (p. 13). O Censo ainda contemplou dados como número de vagas e ingressos:

A rede privada ofertou 95,6% do total de vagas em cursos de graduação em 2020. A rede pública correspondeu a 4,4% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior (p. 15). Em 2020, quase 3,8 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 86% em instituições privadas (p. 18). No Brasil, em cursos presenciais, há 2,1 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública. (BRASIL, 2020, p. 22).

Em 2019, o levantamento acerca da participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação mostrou que a mesma conta com mais de 6,5 milhões de alunos, o que garante uma participação de 75,8% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação 3 frequentam uma instituição privada (BRASIL, 2019, p. 26).

De acordo com o Censo de 2021, publicado em 04 de novembro de 2022, o número de instituições de ensino superior no Brasil é de 2.574, sendo que 2.261 são da esfera privada (BRASIL, 2021, p. 13).

No que tange ao ensino jurídico, a evolução do crescimento da oferta de cursos é impressionante. O processo de descentralização da República fez surgir mais quatro escolas de Direito até 1900. Em 1950 eram vinte e cinco cursos no Brasil; na década de 70 já eram 108 cursos; em 1991 o país contava com 165 cursos; e nos anos 2000 somavam-se 442 cursos ofertados. Em 2017 já haviam 1.203 cursos (PETRY, 2019, P. 28-29).

E por falar no Curso de Direito, em 2027 completam-se duzentos anos de ensino jurídico no Brasil, e mesmo a educação jurídica brasileira tendo passado por uma recente atualização normativa, com a DCN de 2018, ainda apresenta muitos desafios a enfrentar.

Não se pretende aqui esgotar os apontamentos desses desafios, mas sim expor alguns deles, em especial os que guardam relação com a temática da pesquisa, como a falta de uma formação jurídica humanística.

De acordo com Alexandre Torres Petry, a atual educação jurídica é pautada numa educação bancária, que visa a manutenção da ordem social e conta com professores despreparados, baseada num ensino colonizado, por memorização e na reprodução de pesquisas, distantes dos reais problemas sociais, focada na propriedade, que não apresenta interdisciplinaridade e apresenta-se positivista. Ainda segundo Petry, para vencer esses paradigmas será necessária uma educação emancipatória, voltada à transformação social, com docentes profissionais, pautada num ensino descolonizado, com capacidade crítica, reflexiva e criativa, com realização de pesquisas autênticas, conectada com a realidade social, partindo de valores humanistas, num ensino interdisciplinar e tendo como eixo central os Direitos Humanos (PETRY, 2019, p. 17).

Coaduna com este pensamento as palavras de Luiz Antonio Bove, ao descrever a crise do ensino jurídico:

A verificação da crise educacional, em relação precípua ao ensino jurídico brasileiro, está em se saber se o ministrado na Faculdade corresponde à ideia de Direito como instrumento de transformação social e, ainda, se o método de ensino está de acordo e reflete o conteúdo programático definido pela instituição de ensino arquivado no Ministério da Educação. Assim, o perfil do profissional do direito é a primeira grande preocupação que nos apresenta, pois, nessa ótica, devemos situá-lo devidamente no momento atual. [...].

Também, a multiplicação espantosa das instituições privadas, voltadas, com exceções, à lucratividade rápida e fácil, sem o devido controle de qualidade, fez com que as estruturas universitárias se verticalizassem, em detrimento da autonomia acadêmica e dos projetos interdisciplinares. (BOVE, 2006, p. 135).

Esse fenômeno da mercantilização assola a Educação no Brasil e na educação superior, ao invés de uma formação emancipatória, crítica e construtiva, continuam-se formando positivistas, não aqueles positivistas puros, do século XVIII, mas mantenedores de um sistema.

Assim, a mercantilização da educação jurídica guarda o sentido de uma educação jurídica bancária, ou seja, que tem o conhecimento como parte do mercado global do capitalismo, o que pode comprometer a função social da universidade, já que nem sempre esse modelo educacional guarda em seus projetos e modo de atuação, uma base de formação humana, voltada à atuação cidadã e democrática.

Alexandre Torres Petry assevera uma crítica a este modelo:

Portanto, a universidade não pode estar atrelada aos interesses do mercado. Não pode ser criada, mantida e fomentada uma cultura de mercadoria na universidade, em que estudantes apenas compram diplomas numa lógica de custo benefício. A universidade tem função social, sendo que deve estar comprometida com valores maiores que o do mercado, como, por exemplo: a cidadania, a democracia e a difusão do conhecimento. (PETRY, 2018).

Sistema este que não reconhece a complexidade do processo do ensino-aprendizagem do Direito, a finalidade social desta Ciência. Vide-se nas próprias pesquisas, muito mais bibliográficas do que de campo. Afinal, serve ao mercado da Educação e não à sociedade.

Esse fato pode ser confirmado com a afirmação de Helena Sampaio: “O Brasil é o país com maior número de instituições de ensino superior com fins lucrativos no mundo” (SAMPAIO *apud* PETRY, 2019, p. 44).

Assim, os desafios para a educação jurídica do século XXI vão além de vencer o atual Positivismo, a fragmentação das disciplinas, a falta de um preparo no formato licenciatura, mas também a mercantilização do ensino, sem compromisso com a qualidade.

Por mais que existam as formas de avaliação do Ministério da Educação, que vão desde a autorização, ao reconhecimento e acompanhamento pelos resultados do ENADE, estes não estão sendo suficientes como garantia de qualidade do ensino.

Como maneira de afirmar essa reflexão, convém citar a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, resultado da Conferência

Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, ocorrida em 1998, em Paris (UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998). Retira-se da Declaração alguns pontos importantes. Para tanto, foram selecionados alguns artigos da Declaração que apresentam diálogo com o tema desta pesquisa, quais sejam, os artigos: 1º, 2º, 9º e 10º e algumas de suas alíneas, que indicam, respectivamente, a missão e função da educação superior; a ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva; o pensamento crítico, os agentes da educação e a avaliação. Assim, passa-se a fazer a relação da Declaração com o objeto desta pesquisa, a partir da citação e análise dos artigos mencionados:

Artigo 1º

A missão de educar, formar e realizar pesquisas

Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

- a) **educar e formar** pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como **oportunidades de realização individual e mobilidade social**, de modo a **educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;**
- d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das **culturas nacionais e regionais**, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de **colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;**
- f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da **capacitação de pessoal docente** (grifo da autora).

Partindo da reflexão proposta pelo artigo 1º, tem-se que a missão da educação superior é educar e formar. E essa formação consiste além da formação técnica, mas comprometida com a mobilização, a transformação social, consolidando os Direitos Humanos no fortalecimento de perspectivas humanistas, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça, com respeito às regionalidades e capacitação docente.

Observe-se que esses apontamentos encontrados no artigo 1º revelam que a pesquisa sobre a formação jurídica humanística, voltada à pacificação social, encontra plena convergência com as preocupações mundiais acerca da educação superior.

O ponto forte, de vencer o ensino meramente tecnicista, nesse caso de operador do Direito, mas agentes de transformação social, pautados em conceitos e atuações humanistas, comprometidos com as realidades regionais e locais. Porém, este complexo processo de ensino-aprendizagem passa pela formação docente, nesse caso professores de Direito capazes de vencer as fragmentariedades e trabalhar os Direitos Humanos de forma transdisciplinar.

Artigo 2º

Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva
Conforme a Recomendação referente à Situação do Pessoal Docente da Educação Superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997, as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem:

[...]

- b) poder opinar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a **refletir, compreender e agir**;
- c) **ampliar suas funções críticas e prospectivas** mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, atuando assim como uma referência para a previsão, alerta e prevenção;
- d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para **defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade**, tal como consagrados na Constituição da UNESCO.

[...] (grifo da autora).

Do artigo 2º, extrai-se importantes diretrizes no que tange à conduta ética. Assim, a mercantilização da Educação caminha em sentido oposto da reflexão crítica e emancipatória, libertadora.

Artigo 9º

Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade

[...]

- b) As instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e **cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções** aos problemas da sociedade e de **aceitar responsabilidades sociais**;
- c) Para alcançar estas metas, pode ser necessária **a reforma de currículos**, com a utilização de novos e apropriados métodos que **permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas**. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação

entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. **O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais.** O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares.
[...] (grifo da autora).

O artigo 9º convida a função do pensamento crítico, capaz de formar cidadãos ativos, ligados às questões sociais. E o que chama a atenção é a alínea “c”, quando ressalta a importância do ensino dos Direitos Humanos em todas as disciplinas, o que importa nesta pesquisa, na defesa de uma necessária transdisciplinaridade da formação humanística.

Artigo 10

Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais

a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em **ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento.** Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997. Para este fim, deve ser dada mais importância à experiência internacional. Ademais, devido à função que a educação superior desempenha na educação continuada, deve considerar-se que a experiência adquirida fora das instituições constitui uma qualificação relevante para o pessoal relacionado à educação superior.

[...]

c) Os responsáveis pelas decisões nos âmbitos nacional e institucional devem **colocar os estudantes e as necessidades dos mesmos no centro das preocupações, devendo considerá-los como os parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação da educação superior.** Isto deve incluir o envolvimento de estudantes em questões que afetem o nível do ensino, o processo de avaliação, a renovação de métodos pedagógicos e programas curriculares no marco institucional vigente, na elaboração de políticas e na gestão institucional. Na medida em que os estudantes tenham direito a organizar-se e a ter representantes, deve ser garantida a sua participação nestas questões.

[...] (grifo da autora).

E finalmente, no artigo 10, o apontamento para uma educação que possibilita tomada de iniciativa, quer dizer, uma formação completa e não meramente aquisição de conhecimento, mas conhecimento capaz de gerar mudança. E, para tanto, é

preciso reconhecer o caráter da importância da figura do estudante no processo de ensino-aprendizagem, como protagonista, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais.

O fato de reconhecer a necessidade de se desenvolver habilidades e competências, a partir das realidades do mundo que se vive, parte das lições de complexidade. Não se faz ensino distante da realidade.

Com efeito, o aluno não é estimulado, imperando nas salas de aula o normativismo, ao velho estilo, fazendo com que a integração professor aluno não exista e, conseqüentemente, nada se construa. A ausência de discussão de problemas, não fornece ao aluno o instrumental teórico e analítico para uma melhor compreensão do mundo em que vive. (BOVE, 2006, p. 137).

Assim, o que se tem a vencer não são a criação de novas normativas, novas diretrizes ou o sistema de avaliação, mas o próprio modelo de ensino, que precisa ser pautado e enquadrado na grande área de conhecimento do Direito, nas Ciências Sociais Aplicadas, reconhecendo a necessidade de formar professores para o Direito, não especialistas tecnicistas em áreas distintas, o que auxilia na manutenção de um sistema fragmentado.

É preciso ter um processo de ensino-aprendizagem pautado na valorização de uma Educação emancipadora, comprometida com a sociedade, com a pacificação dos conflitos, o respeito aos Direitos Humanos, o que se faz num modelo de ensino transdisciplinar, em que não existam vaidades científicas de áreas ou disciplinas, mas que a formação jurídica perpassa todos os ramos do Direito, num viés humanista.

Evidente que esse modelo é complexo, e, para tanto, invoca-se as lições de Edgar Morin, ao reconhecer nesse processo de ensino-aprendizagem a importância da figura do aluno, do professor e da sociedade, visando uma formação humanística e emancipadora, pautada da Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire.

Como grandes desafios da educação jurídica na atualidade, pode-se elencar: O bacharelismo, a crise educacional marcada pelo mercantilismo, a “OABetização”, o ranking dos selos, a inteligência artificial, o Direito na modalidade EaD e curricularização da extensão. Evidente que no processo de ensino-aprendizagem outros desafios são revelados, portanto, não se pretende esgotar o tema, mas exemplificar com algumas reflexões.

No que tange ao ensino jurídico, a evolução do crescimento da oferta de cursos é impressionante. O processo de descentralização da República fez surgir

mais quatro escolas de Direito até 1900. Em 1950 eram vinte e cinco cursos no Brasil, na década de 70 já eram 108 cursos; em 1991 o país contava com 165 curso; nos anos 2000 somavam-se 442 cursos ofertados. E em 2017 já haviam 1203 cursos (PETRY, 2019, p. 28-29).

O número excessivo de bacharéis no Brasil é confirmado pelos dados do Censo da Educação Superior 2020:

Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira com uma participação de quase 2/3 das matrículas. Os cursos tecnológicos foram os únicos a registrar crescimento (17,3%) entre os graus acadêmicos em 2020, quando comparado a 2019 (BRASIL, 2020. p. 25).

Para se ter uma ideia, de acordo com o INEP, mais precisamente, nos dados do Censo da Educação Superior 2019, publicado no ano de 2020, apenas no ano de 2019 foram 831.350 matrículas no Curso de Direito, o primeiro da lista, seguido dos Cursos de Pedagogia e Administração, sendo que na rede federal de ensino as matrículas em Direito somam 41.922, e, por sua vez, na rede privada 744.030 (BRASIL, 2019, p. 34; 50).

Os dados de matrículas por curso, incluindo o Direito, não foram apresentados pelo Censo de 2020.

E ainda sobre o Curso de Direito, o Censo de 2021 aponta os dez maiores cursos de graduação no Brasil em 2021, levando em conta a modalidade e a rede de ensino. Na modalidade presencial, na rede pública, o Curso de Direito está em terceiro lugar, com 42.099 matrículas; por sua vez, na rede privada o Curso de Direito ocupa o primeiro lugar em número de matrículas, com 616.980 (BRASIL. MEC, 2021, p. 41).

Porém, o Censo de 2021 aponta que a taxa de ocupação das novas vagas ofertadas na esfera pública é maior que a ocupação da esfera privada. No Curso de Direito na esfera pública foram ofertadas 18.606 vagas, sendo que destas 80,3% foram ocupadas, ficando o Curso em quinto lugar de taxa de ocupação; por outra lado, a oferta da esfera privada é maior, com 303.102 vagas e taxa de ocupação de 44,6%, ficando o Curso em quarto lugar de ocupação de novas vagas (BRASIL 2021, p. 20).

O bacharelismo encontra seu fundamento também no mercantilismo, pois a rede privada é a que mais oferta vagas e possui maior número de matrículas: “A rede privada ofertou 95,6% do total de vagas em cursos de graduação em 2020. A rede pública correspondeu a 4,4% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior” (BRASIL, 2020, p. 15).

O Censo de 2021 aponta que os cursos de bacharelado no Brasil dominam o cenário da educação superior, com 55% dos ingressantes, ficando 15% nos cursos de licenciatura e 30% nos cursos tecnológicos. Ainda nesse contexto de ingresso na educação superior, um dado merece destaque: em 2021 tivemos o menor número de ingressantes em graduação na modalidade presencial desde o ano de 2011, ou seja, o menor índice nos últimos dez anos. Em 2021 foram 1.467.523, enquanto em 2011 foram 1.915.098, confirmando a redução ocorrida já em 2020 quando foram 1.756.496 (BRASIL, 2021, p. 21).

Essa proporção de vagas e mercantilismo, observada em algumas IES privadas, não retira os méritos das instituições privadas de ensino superior no processo de democratização do ensino ao longo dos anos. Mesmo porque é de muitas dessas IES que são egressos membros das carreiras jurídicas, conforme relato anterior.

Ainda acerca dos desafios, outros pontos de relevância é a chamada “OABetização”, bem como o ranking dos selos. O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil há sete anos, com regularidade anual, emite um rol de IES com o Selo OAB Recomenda. Nas palavras de Felipe de Santa Cruz Oliveira Scaletsky, advogado e Presidente Nacional da OAB:

Não podemos admitir a banalização e a precarização do ensino jurídico no País. Afinal, a educação não pode ser tratada como mercadoria, mas sim como um direito social constitucionalmente assegurado. O Exame de Ordem e o Selo OAB contribuem para que os cursos de Direito se adequem ao grau de exigência cobrado nas provas. Tratam-se de verdadeiros indicadores de uma educação jurídica de qualidade. Afinal, conforme disposto no art. 44 do Estatuto da Advocacia, o aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas é nossa missão estatutária. (OAB, 2022, p. 2).

A título de ilustração, no Estado do Paraná, no ano de 2022, a OAB Recomenda as seguintes IES (OAB Recomenda, 2022, p. 65-66):

- Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA - Curitiba
- FAE Centro Universitário - Curitiba
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR - Curitiba
- Universidade Federal do Paraná - UFPR - Curitiba
- Universidade Positivo - UP - Campus Sede - Curitiba
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Foz do Iguaçu
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Francisco Beltrão
- Centro Universitário Campo Real - Guarapuava
- Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Jacarezinho
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR - Londrina
- Universidade Estadual de Londrina - UEL - Londrina

- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Marechal Candido Rondon
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR - Maringá
- Universidade Estadual de Maringá - UEM - Maringá
- Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - Ponta Grossa
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR - Toledo
- Centro Universitário do Vale do Iguaçu - UNIGUAÇU - União da Vitória

A metodologia da avaliação para emissão do Selo OAB Recomenda decorre dos índices de aprovação no Exame da Ordem. Porém, o que se questiona é se de fato seria a melhor forma de avaliar a qualidade de um curso jurídico, pois o Exame da Ordem não é obrigatório para muitas carreiras jurídicas, bem como não se pode descartar a hipótese que ao menos algumas dessas aprovações tiveram o auxílio dos cursos preparatórios, sem falar que a aprovação na OAB não é o único objetivo de um Curso de Direito.

Há que se mencionar ainda um fenômeno complexo que tomou conta das ciências, incluindo a Ciência Jurídica, qual seja, a inteligência artificial. A inteligência artificial nos espaços do Poder Judiciário ainda se encontra em processo de construção e desenvolvimento, mas certamente trará muitos outros desafios à educação jurídica, ainda mais quando o que se espera é um processo humanizado, pautado na valorização da pessoa.

Da mesma forma, o mundo digital que permeia os espaços das instituições de ensino e também do Judiciário. A pandemia do novo coronavírus (Covid-19), surgida no final de 2019, acelerou o processo do mundo digital para o Direito, com o aumento das audiências, conciliações e mediações, de forma remota, o que persiste até o momento atual. Porém, a DCN de 2018 não contemplou em suas diretrizes o Direito Digital ou as questões que envolvem inteligência artificial para o processo de ensino e a definição do perfil do egresso.

Esses são dois fatores que merecem atenção, estudo e observação, pois não podemos admitir que a inteligência artificial afaste o humano e as humanidades das realidades do Poder Judiciário, assim como que as ferramentas digitais não acolham a todos os jurisdicionados. Por esses desafios, a EDH é fundamental, preparando para os novos desafios e realidades, que requerem novas habilidades e competências.

Outro ponto que merece atenção é que desde julho de 2021 o MEC autorizou o Curso de Direito na modalidade EaD. A procura pela educação a distância impulsionou a oferta do Curso de Direito, até então tradicionalmente presencial, o que corrobora com o número de ingressantes na modalidade:

O aumento do número de ingressantes entre 2019 e 2020 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 26,2% entre esses anos, já que nos cursos presenciais houve um decréscimo de -13,9%; Entre 2010 e 2020, o número de ingressos variou negativamente 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos à distância aumentou 428,2%; Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4% (BRASIL, 2020, p. 17).

Porém, desde 14/09/2022, os processos de autorização nessa modalidade estão suspensos. A medida atende ao pedido feito pelo presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), Beto Simonetti, segundo o qual:

O EaD é uma realidade que ganhou impulso com a pandemia de Covid-19, mas carece de melhor regulamentação para atender às exigências de excelência na formação não apenas de bacharéis em Direito, mas das outras áreas incluídas na portaria, explicou o presidente da OAB Nacional. (CONJUR, 2022).

E, por fim, uma medida importante e que demanda uma atividade de revisão do processo de ensino-aprendizagem é a curricularização da extensão, regulamentada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

A diretriz fixa a extensão como componente curricular obrigatório para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes (Artigo 2º), trazendo ainda a concepção, princípios, avaliação e registro, ao longo dos vinte artigos.

Assim, a educação do futuro possui muitos desafios, e para melhor compreender esta questão apresenta-se a seguir um estudo acerca dos sete saberes necessários à educação do futuro.

1.3.1 Os sete saberes necessários à educação do futuro na visão de Edgar Morin e a relação com a educação jurídica

A obra foi publicada originalmente pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em Paris, na França, no ano de 1999, com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação e, para tanto, a

Unesco solicitou à Edgar Morin que expusesse suas ideias sobre a Educação do amanhã.

Assim, a obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin, atua como um mirante epistemológico desta pesquisa, guardando contato com dois pontos, quais sejam, os desafios da educação para o século XXI e a necessária transdisciplinaridade acerca da Educação em Direitos Humanos.

A obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” está organizada em sete capítulos que conduzem a uma reflexão acerca da educação do futuro. Os pontos de contato do mirante guardam maior proximidade com o objeto da tese, nos capítulos II, III, IV, VI e VII, com os quais foi estabelecida uma análise dialógica.

O capítulo II, destinado aos “Princípios do conhecimento pertinente”, faz pensar a importância de reconhecer o global e relacionar com o local, a complexidade. É a reflexão parte de um problema universal do cidadão do novo milênio, qual seja, “Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo?” (MORIN, 2020, p. 35).

E a problemática encontra elo quando Morin aponta que os problemas são cada vez mais complexos, multidisciplinares, transversais e o conhecimento é fragmentado. Exatamente uma das preocupações com o ensino jurídico, que desde a história de formação no Brasil é composto de cadeiras estanques, disciplinas compartimentadas. E Morin assevera que essa inadequação torna invisível o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

O contexto é importante porque a educação precisa fazer sentido e o aprender também precisa ser relacional. Quer dizer que o mundo atual e as formas de ensino exigem do profissional da Educação, em especial os professores, a demonstração da importância do conteúdo que está sendo tratado, de forma a contextualizar o saber.

Trazendo para o Direito, a formação jurídica requer mais do que o ensino de disciplinas estanques e tecnicistas, requer contextualização, que a título de exemplo, podem ser vivenciadas nos projetos de extensão, projetos integradores e nos frutos originários de pesquisas transdisciplinares, aliando o global com o local, desenvolvendo o sentimento de pertença, da relação ser humano e sociedade.

Nas palavras de Edgar Morin, “O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (MORIN, p.

2020, p. 38). Assim, o individual é inseparável do social, a educação é inseparável da transformAÇÃO (a palavra transformação com AÇÃO em maiúsculo, serve para destacar a importância de um conhecimento capaz de promover ação), por isso a necessidade de estar atrelada a realidade local, sem esquecer do olhar global.

Nesse sentido, a contextualização é importante para tornar o conhecimento instrumento para a AÇÃO, e um dos primeiros passos necessários para o ensino jurídico é vencer a fragmentação em disciplinas estanques, o reducionismo, o mecanicismo (próprios do Positivismo Jurídico e do *Civil Law*) para alcançar o transdisciplinar tendo como eixo a formação humanística.

Assim, a Educação em Direitos Humanos segue esta linha. Precisa fazer sentido para gerar ação. Uma formação jurídica humanística é capaz de promover processos mais humanizados, desde aqueles que envolvem o Direito Civil até o Direito Penal, como, por exemplo, através dos métodos consensuais de solução de conflito, como a mediação familiar, bem como as formas de justiça restaurativa, como círculos, conferências familiares e mediação vítima-ofensor.

Mas não só para o Direito formal processual. A Educação em Direitos Humanos é capaz de sensibilizar profissionais comprometidos também com a transformação social, em busca do bem comum e da justiça social, seja através da inserção política, acadêmica ou diretamente na comunidade.

No capítulo III, a reflexão parte da necessidade de ensinar a condição humana, as identidades comuns, a unidade e a complexidade. Edgar Morin inicia o capítulo com esta advertência: “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (p. 47). E segue relacionando a necessidade de reconhecer a humanidade comum e a diversidade cultural. Edgar Morin fala da importância da hominização, a qual revela a animalidade e a humanidade que formam a condição humana (p. 50-51).

Essa humanidade se revela na cultura. Nas palavras de Morin:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana [...]. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. (MORIN, 2020, p. 55).

Assim, este ensinamento de Morin leva a refletir sobre a formação jurídica e sua necessidade de incorporar no seu processo de ensino-aprendizagem a

complexidade humana, o que significa reconhecer que muitas questões jurídicas necessitam de resoluções técnicas, mas que também envolvem emoções, sentimentos, relacionamentos e culturas. Enfim, a condição humana precisa tornar-se objeto de estudo e inserida no contexto jurídico como conhecimento a ser explorado.

Algumas disciplinas da formação geral buscam trazer essas reflexões, tais como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Jurídica, até mesmo os estudos acerca da formação do Estado e da Economia. Porém, a *práxis* revela que há certa resistência ou, ainda, uma intolerância a essas disciplinas, cursadas em geral nos primeiros semestres do Curso, que tem como grande foco os eixos de formação técnica e profissional.

Um novo sentido (contextualização) dessas disciplinas na vida acadêmica, bem como a necessária transdisciplinaridade com base na formação humanística, podem ser alguns dos caminhos a serem trilhados nestes tempos de desafios da educação jurídica do século XXI, pois, para uma formação humana, a Educação em Direitos Humanos não deve estar atrelada a uma disciplina específica, isolada ou tratada apenas nas disciplinas propedêuticas. É preciso vislumbrar esta formação nos eixos de formação geral, técnica e profissional.

Contudo, a DCN de 2018 prevê no artigo 2º, § 4º, que os PPCs devam tratar de modo transversal a Educação em Direitos Humanos e que o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística (artigo 3º, caput):

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2018).

A prestação da justiça e o desenvolvimento da cidadania, tidas como exigência ao perfil do graduando de Direito, são ações que requerem de fato estudos pautados na condição humana, como ensina Edgar Morin no capítulo III, portanto, na Educação em Direitos Humanos.

No capítulo IV, intitulado como “Ensinar a identidade terrena”, Morin reafirma que o modo de pensar nos atrofiou: “O que agrava a dificuldade de conhecer nosso

mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar a necessidade de pensar de forma contextualizada e global” (p. 64).

A relação que essa afirmativa tem com a educação jurídica é a do ensino fragmentado, que prepara o indivíduo para as especialidades, como os grandes ramos do Direito, Público ou Privado, Civil ou Penal. Não são muitas as oportunidades que são oferecidas de pensar o todo. E até mesmo, outro ponto importante, é o fato de Morin apontar para um pensamento policêntrico, capaz de reconhecer o universal, com consciência da unidade. Aqui, o diálogo com a educação jurídica se faz na solução de problemas jurídicos pontuais, ou seja, os casos que chegam até os escritórios e gabinetes, mas não preparam o estudante para ser um agente de mudança social, da chamada era planetária.

O despertar para questões globais que geram reflexo nas comunidades locais, o atuar social, é próprio das Ciências Sociais, porém o Curso de Direito ainda não despertou para essa condição humana. Não que o curso não reconheça e explore as diversidades, mas estas ficam restritas aos desafios individuais, aos conflitos de interesses que assolam o Judiciário.

A educação jurídica do futuro pressupõe um formar diferente, pautado nas demandas oriundas da cidadania planetária, nas lutas pelos direitos humanos, seus bens de dignidade, dos direitos fundamentais individuais e sociais, pelo meio ambiente, pela vida, pela saúde, moradia, educação e tantos outros que se encontram previstos na Constituição Federal de 1988.

Morin, ainda no capítulo IV, apresenta um legado do século XX, uma era de guerras, massacres e fanatismos, que despertam ou deveriam despertar uma consciência de cidadania terrestre. E ainda assevera:

Pode-se esperar uma política de serviço do ser humano, inseparável da política de civilização, que abriria o caminho para civilizar a Terra como casa e jardim comuns da humanidade. Todas essas correntes prometem intensificar-se e ampliar-se ao longo do século XXI e constituir múltiplos focos de transformação, mas a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais. (MORIN, 2020, p. 73-74).

Extraí-se dessa lição de Morin, que data de 1999/2000, lições que em pleno ano de 2021 ainda estão no papel, tais como o recente desafio global ocasionado pela pandemia da Covid-19, as questões ambientais globais e brasileira, em especial da

Amazônia, a água, as políticas de intolerância, os discursos de ódio, as migrações, a corrupção, a economia. Até mesmo alguns constantes na Agenda 2030, consubstanciada nos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) ainda estão no papel.

E o Direito? Em que pode contribuir e trabalhar em prol da cidadania planetária, da causa comum?

Esses são alguns desafios da educação jurídica do século XXI. Não se pode mais admitir uma formação alheia a todas estas realidades, focada apenas na solução de problemas jurídicos pontuais. É preciso despertar no estudante, e futuro profissional, um egresso reflexivo e atuante nas demandas sociais, como agente transformador, do global para o local e do local em prol do global.

Vale destacar uma citação de Morin: “Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas o progresso, mas à sobrevivência da humanidade” (MORIN, 2020, p. 78).

Ainda é importante mencionar, neste ponto, que as diretrizes precisam ser policêntricas também no sentido de pensar o mundo, partindo de diretrizes globais e não apenas eurocêntricas, o que será abordado mais adiante.

No capítulo VI, que prima sobre ensinar a compreensão, Morin aponta que uma das finalidades da educação do futuro é esta, como garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Neste ponto de contato com a pesquisa, o Direito tem como desafio assegurar o perfil do egresso capaz de atuar na prestação da justiça e desenvolver a cidadania (artigo 3º DCN/2018). Essa prestação jurisdicional, a ser desenvolvida por diversos atores do Direito (como, por exemplo, advogados, tanto na esfera privada quanto pública, juízes, membros do Ministério Público, delegados, defensores públicos, dentre outros), precisa ter tido como base uma formação humanística, com viés de solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Essa formação favorece a prestação jurisdicional para além de números e acesso a processos, vislumbrando uma efetivação da justiça, bem como a pacificação de conflitos. Portanto, ensinar a compreensão é um caminho a ser seguido. E como isso poderia acontecer?

Ao longo desta pesquisa foram traçados alguns pontos, como o despertar da humanidade pela formação humanística, aliada ao estudo dos métodos consensuais

de solução de conflito, como mediação, conciliação e aplicação da Justiça restaurativa, que também já fora imposta pela DCN de 2018. Mas não só isso, o envolvimento do acadêmico em projetos sociais, o contato com as realidades e desafios de ser humano e das relações humanas. Vale destacar algumas reflexões propostas por Morin:

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana [...]. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2020, p. 94-95, grifo do autor).

A prática da compreensão humana passa pela formação humanística, que faz perceber a necessidade do outro, que pratica inversão de papéis, que busca a efetividade da justiça vivenciada, que é capaz de reconhecer a complexidade humana e das relações sociais. Não é plausível continuar cultuando a indiferença.

Morin adverte: “Não são somente as vias econômicas, jurídicas, sociais, culturais que facilitarão as vias de compreensão; é preciso também recorrer a vias intelectuais e éticas, que poderão desenvolver a dupla compreensão, intelectual e humana” (MORIN, 2020, p. 99).

Algumas práticas acadêmicas, como atividades em grupo e desafios que envolvem várias disciplinas e olhares, podem auxiliar a desenvolver essa capacidade da compreensão humana. Observar e compartilhar dificuldades, emoções e lutas diárias que são próprias do ser humano pode ser algumas das chaves para uma formação mais humana, de vivência mútua.

E Morin termina o capítulo:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2020, p. 104).

E, por fim, no capítulo VII, “A ética do gênero humano”, onde a antropo-ética convida à consciência do humano como indivíduo e também como parte da sociedade, que conduz à cidadania terrena e ao sentimento de participação comunitária.

Neste capítulo, Morin assevera que as interações entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos, sendo que a cultura emerge destas interações conferindo-lhes valor (p. 105). E continua:

[...] qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência. (MORIN, 2020, p. 105-106).

Edgar Morin, ao relacionar esta tríade: indivíduo, sociedade e espécie, destaca que a antropo-ética supõe uma decisão consciente da complexidade do ser humano, da necessidade de assumir a condição humana, de alcançar essa humanidade. E apresenta a missão antropológica do milênio, das quais destacam-se, na relação com esta pesquisa, a de trabalhar a humanização; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar a diferença e ao mesmo tempo a identidade quanto a si mesmo, desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano (p. 106).

Dessas lições de Morin, extraem-se pontos importantes que fundamentam a necessidade de trazer as humanidades para o contexto do processo ensino-aprendizagem no Curso de Direito. As humanidades não devem ser tratadas ao longo do Curso em disciplina isolada de Direitos Humanos; em alguns casos é apenas optativa, mesmo porque a disciplina de Direitos Humanos em si não assegura uma formação humana, pois em alguns casos é tão positivista quanto qualquer outra disciplina do eixo profissional.

O tratamento das humanidades deve ser recorrente no processo ensino-aprendizagem, de modo transdisciplinar e não isolada em uma disciplina ou esquecida a partir do segundo ano, com o abandono das disciplinas propedêuticas.

Educar em Direitos Humanos é educar para a ética do gênero humano, trabalhando a humanização dos futuros profissionais, no sentido de tocar a consciência sobre as lutas, a própria condição humana, o respeito às diversidades, até mesmo a capacidade de reconhecer-se no outro. Assim, o desenvolvimento da solidariedade e a compreensão serão instrumentos que capacitarão profissionais do Direito, mais humanizados, capazes de colocar em prática, por exemplo, a política de tratamento adequado de solução de conflitos, orientando, encaminhando e fazendo uso, por exemplo, da mediação, da conciliação e, até mesmo, na atuação de uma advocacia preventiva.

Não se fala aqui na disciplina de Direitos Humanos, meramente legalista, mas de enfrentamento das humanidades. Para tanto, ressalta-se uma fala de Morin: “Enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a” (p. 114).

A proposta necessária é de uma abordagem mais prática e transdisciplinar dos Direitos Humanos, como será delineado ao longo desta pesquisa, pois, além da atuação jurídica, espera-se do profissional do Direito um ser humano engajado socialmente, dotado da qualidade de cidadão, desenvolvendo amplamente a antropo-ética, quer nas relações jurídicas, quer nas relações com a sociedade, com a humanidade.

CAPÍTULO 2 – O RECONHECIMENTO DA COMPLEXIDADE NO ENSINO JURÍDICO E A TRANSDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

Neste ponto da pesquisa, o objetivo é compreender o processo de produção do conhecimento e relacionar a complexidade com o objeto de pesquisa, investigando o processo de ensino-aprendizagem jurídico, em especial da Educação em Direitos Humanos e sua influência na formação jurídica humanística proposta neste estudo. Para tanto, serão discutidos alguns modelos de ensino jurídico, o papel dos professores e acadêmicos neste processo.

Como complexo, cabe a definição de Edgar Morin:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000, p. 38).

O conhecimento é complexo porque é cultural. Edgar Morin, em “O método 4: As ideias”, leciona que a cultura é revelada pela linguagem, instituindo regras e normas organizacionais da sociedade, que regem os comportamentos humanos. Assim, a cultura é uma organização recursiva “onde o que é produzido e gerado torna-se produtor e gerador daquilo que produz ou gera” (MORIN, 2008, p. 19).

De acordo com Izabel Petraglia, o conhecimento é um fenômeno multidimensional, “pois é biológico, cultural social, histórico e constitui-se em tradução, criação e regeneração de ideias, teorias, cujas representações ocorrem por meio da linguagem, com seus signos e símbolos próprios” (PETRAGLIA, 2015, p. 82).

Vários fatores revelam sua complexidade, desde os processos pedagógicos e seus modelos, as inserções da escola, a dinâmica da sociedade, os atores deste processo (comunidade acadêmica administrativa, pedagógica, alunado e família), enfim, todas as trocas que são realizadas.

Neste mesmo sentido, Izabel Petraglia, em “O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade”, assevera que:

Destacaremos aqui as seguintes concepções: o conhecimento inclui erro, incerteza, subjetividade, contradição; o conhecimento evolui e se transforma; o conhecimento é múltiplo, complexo e transdisciplinar. [...]. Formar cidadãos e qualificá-los para o mercado de trabalho não é a única função da escola e, nem a mais importante. Tampouco é a mais significativa tarefa das instituições de ensino superior e/ou de pesquisa científica e tecnológica. A finalidade primeira dessas organizações de aprendizagem é refletir sobre o processo de produção de conhecimento que promovem, com vistas à melhoria da qualidade de vida da comunidade acadêmica, dos pesquisadores e de seus egressos (PETRAGLIA, 2015, p. 75-76).

Vários elementos corroboram, bem como outros introduzem barreiras ao processo de conhecimento. Alguns projetos são eficazes outros mero cumprimento de ementa. O educar não é linear e tão pouco um momento único de transmissão de conhecimento pelo professor. A função da faculdade não se resume a formar técnicos ou operadores do Direito; não deve ter como objetivo único a aprovação no Exame de Ordem dos Advogados do Brasil. Formar um profissional comprometido com a sociedade é um processo complexo.

Izabel Petraglia apresenta algumas razões:

O conhecimento é complexo e transdisciplinar por natureza. É complexo porque integra os diversos modos de pensar, opõe-se aos mecanismos reducionistas e leva em conta as influências internas e externas aos sistemas. Um tipo de pensamento complexo convive com incerteza, a indeterminabilidade do próprio conhecimento e a solidariedade dos fenômenos que nos leva ao paradoxo do uno e do múltiplo [...] (PETRAGLIA, 2015, p. 83).

Se o processo ensino-aprendizagem em si já é complexo, promover uma formação humanística no Curso de Direito é um desafio.

Aldemir Beewig, em artigo científico sobre o ensino jurídico e a perspectiva universitária humanística, aduz que o que Direito demanda formação de pessoas para além da intervenção em litígios:

O Direito é isso e demanda a formação das pessoas que se envolvem juridicamente para que sejam não somente interventoras em litígios, mas que tenham a capacidade de pensar e propor argumentativamente a manutenção do contrato social segundo premissas que garantam direitos e tenham um papel inclusivo na perspectiva humanista. É possível e necessário debater as questões e não simplesmente aceitá-las como imutáveis. Acredita-se que tal mudança de perspectiva pressupõe que ela inicie nos próprios cursos jurídicos, de forma que as pessoas, para além de repetir os mandamentos legais, tenham a capacidade de pensar uma futura realidade imaginada e que se posicionem contra a simples repetição de uma realidade que se quer construída a partir do entendimento posto como verdade estabelecida na perspectiva de sua imutabilidade. Acreditando nisso, o olhar para o passado resgata a criação dos cursos jurídicos no país para compreender como se formaram as gerações antecedentes de juristas, mas vai apontar para a

necessidade de que se ultrapasse a mera ideia de positivação para a de criação imaginária do mundo humano. (BERWIG, 2020, p. 169).

E segue:

A concepção adotada de que o objeto do ensino do Direito é mais amplo que o Direito positivado, leva a sustentar que a sociabilidade humana é adequada a ser considerada o lastro do ensino jurídico. (BERWIG, 2020, p. 172).

Desafio este de vencer o Positivismo Jurídico exacerbado, a fragmentação em disciplinas estanques, a falta de diálogo com outras ciências e o modelo pedagógico posto, pois tradicionalmente os professores reproduzem seus conhecimentos de forma acrítica e mantendo o sistema conteudista.

2.1. A TEORIA DA COMPLEXIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Com as inserções do capítulo anterior, cumpre a partir de agora enfrentar os desafios da educação jurídica no século XXI, em especial, vencer o Positivismo Jurídico exacerbado, que leva a uma metodologia pedagógica de ensino tradicional, reprodutivo do sistema posto e meramente conteudista.

O ensino tradicional é caracterizado por quatro postulados, sendo eles, “a compartimentalização dos saberes; ordem, segurança e certeza; preparado restrito no tempo e no espaço; professores transmissores do saber e métodos passivos de ensino” (COSTA; ROCHA, 2018, p. 19). A compartimentalização dificulta o olhar disciplinar, uma visão holística; a segurança e a certeza partem de um sistema de ensino influenciado pela normatização. Como metodologia tradicional de ensino tem-se que:

Ao se falar em metodologia tradicional de ensino do Direito, não se está abordando apenas a aula expositiva. Trata-se de toda e qualquer estratégia adotada pelo professor que não possibilite diálogo e interação com o aluno. Dessa forma, sem que o aluno participe efetivamente do processo pedagógico, tem-se uma redução significativa do aprendizado do estudante. Ademais, importa lembrar que os professores dos cursos jurídicos, em sua maioria, não tiveram formação pedagógica em seus cursos de mestrado e doutorado. Portanto, sua prática tende a reproduzir o modelo de ensino ao qual foram submetidos enquanto estudantes. (COSTA; ROCHA, 2018, p. 50).

Esse sistema levou, desde os primeiros cursos de Direito no Brasil, a um modelo de cadeiras, composto por disciplinas fragmentadas, que pouco dialogam ou

permitem uma reflexão crítica, pois o perfil desejado era de verdadeiros operadores do Direito, ou seja, um perfil tecnicista.

Porém, o processo educacional ao longo dos tempos revelou que a escola e a Academia não deveriam estar limitadas a um sistema reprodutivo ou de manutenção ideológica do Estado. Seu papel era outro e, para tanto, surgiram as teorias críticas de Educação.

Esses movimentos de crítica à educação tradicional (final dos anos 1980 e início dos anos 1990), apontam que a Educação não é neutra, mas relacionada ao movimento da sociedade, que, dividida em classes, tende a reproduzir os interesses de quem está no poder. Segundo a autora, as teorias críticas de educação permitiram perceber a relação entre Educação e sociedade (SURH, 2012, p. 138).

O Direito também trilhou estes caminhos, pois seu surgimento parte exatamente da necessidade de criar o poder no país recém-independente. Também durante o período de tempo em que o Positivismo Jurídico influenciou o ensino do Direito, acreditou-se que a norma jurídica seria o objeto da Ciência do Direito, excluindo outros elementos, como valores e princípios.

É com este despertar que, segundo Inge Renate Fröse Surh, compreende-se que é possível que a escola possa contribuir para a transformação social, ao defender que:

Assim, não cabe mais a acreditarmos ingenuamente no poder equalizador da escola sob o capitalismo, mas, sim, percebemos que, apesar dos condicionantes aos quais está submetida, pode contribuir para a transformação social, mas, observe que o termo usado é contribuir, o que demonstra que a escola, por si só, não é capaz de promover essa transformação. Há vários outros condicionantes que favorecem ou dificultam tal movimento e que vão muito além da escola. (SURH, 2012, p. 139).

Para tanto, é preciso reconhecer a complexidade que permeia o processo ensino-aprendizagem, em especial a Educação em Direitos Humanos.

Nas palavras de Edgar Morin, “O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (MORIN, p. 2020, p. 38).

Esse conhecimento pertinente é uma das chaves que abre o caminho para a formação jurídica humanística, pois o conhecimento precisa fazer sentido e estar

atrelado às realidades vivenciadas pelos acadêmicos. Assim, ensinar o Direito vai além do ensino das leis, da doutrina e da jurisprudência.

É preciso vivenciar o Direito e, para isso, reconhecer e trazer as realidades ou ir ao encontro delas pode significar um maior engajamento do egresso na sua comunidade, visando a formação de um agente de transformação.

Educar também é dar sentido aquilo que se ensina, por isso firma-se aqui a necessidade de um conhecimento pertinente, no sentido de pertença, participação, operacionalização, instrumentalização do Direito.

Este processo não é um ato simples, mas complexo. Exige uma tomada de postura dos agentes da Educação, desde o Ministério da Educação até a sala de aula e para além dela. Requer uma mudança cultural no modelo tradicional de ensino jurídico, exige um afastamento do ensino mercadológico e de produção em série.

É preciso entender, neste ponto, a formação do docente de Direito, ou seja, seu bacharelado que não aborda a carreira docente como uma das possibilidades exploradas no currículo, ou seja, não prepara para o exercício da docência.

Outro ponto importante que será tratado é a perspectiva do aluno, em especial no que tange à Educação em Direitos Humanos, visando a compreensão para tanta resistência e preconceitos com o tema. Neste ponto, com destaque ao aluno.

Vale lembrar o que diz Alexandre Torres Petry:

Educar para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes que permitam a compreensão do mundo, buscando-se sempre o ideal de igualdade e justiça. Portanto, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível, uma ação compartilhada entre partes (educadores e alunos) e relações horizontais no ensino-aprendizagem. (PETRY, 2019, p. 52).

Educar em Direitos Humanos não é uma opção. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, em especial o inciso V, preconiza que a legislação do Plano Nacional de Educação aponta para a promoção humanística, científica e tecnológica do País. Neste mesmo íterim, é a DCN de 2018 que regulamenta a educação jurídica no país, em seu artigo 3º, quando, ao dizer do perfil do graduando, aponta para uma formação humanística.

2.2 ENSINO JURÍDICO COMPLEXO E FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

O processo de produção do conhecimento jurídico brasileiro, seja pelas suas origens teóricas, com raízes no Positivismo Jurídico, no Normativismo, no apego ao formalismo, que gerou um ensino fragmentado em disciplinas estanques, deixou marcas que até hoje permeiam o processo de ensino-aprendizagem do Direito, justamente porque o reconhecimento da complexidade neste processo não tem sido observado.

Por mais as instituições de ensino sigam as Diretrizes Curriculares, que foi objeto de análise acima, algumas estão mais preocupadas com números de alunos do que a qualidade do ensino, outras em busca do Selo de Qualidade. Outra questão é que alguns professores mantêm ainda seu sistema de aulas nos moldes do repasse de conteúdos, onde atuam como figuras centralizadas, deixando pouco ou nenhum espaço para as contextualizações ou críticas. Por sua vez, muitos acadêmicos assumem um papel de passividade, apenas recebendo a informação “despejada” pelo professor.

Ocorre que o mercado de trabalho, cada vez mais, está em busca de profissionais mais completos. No caso do Direito, para além do conhecimento jurídico técnico, as habilidades também têm sido exigidas nos perfis. Uma educação jurídica metodologicamente tradicional, não atende mais às expectativas do mercado. Assim, o processo de ensino-aprendizagem do Direito, com os desafios da Educação do século XXI, passa pela Educação em Direitos Humanos. É justamente esta Educação em Direitos Humanos o meio para preparar os novos perfis dos profissionais do Direito, desde o docente ao magistrado. Mas esse processo é complexo e também se revela no estudo dos Direitos Humanos. Joaquín Herrera Flores aduz que:

Quando nos introduzimos no estudo dos direitos humanos (tanto de um modo empírico como normativo), estamos entrando em um âmbito de ficções necessárias e de construções sociais, econômicas, políticas e culturais entrelaçadas e complexas. Os direitos humanos, como qualquer produto cultural que manejamos, são produções simbólicas que determinados grupos humanos criam para reagir frente ao entrono de relações em que vivem. Portanto, é uma séria irresponsabilidade fazer análises neutras deles. Com isso, se confunde a falaz pretensão de “neutralidade” com as exigências de seriedade científica. Os direitos humanos, se queremos nos aproximar deles a partir de sua intrínseca complexidade, devem ser entendidos, então, situados em um marco, em um contexto, em um sistema de valores a partir do qual será mais difícil ou mais fácil sua implementação prática. Somente tendo em conta tal realidade é que poderemos investigá-los cientificamente. (FLORES, 2009, p. 45).

E será que os modelos de ensino estão atentos às demandas?

Os modelos de ensino jurídico, segundo os estudos de Alexandre Torres Petry (PETRY, 2019, p. 208-212), ao citar outros autores como Jorge Witker e Tamara Luisina Mascareño Varas, demonstra que não se tem um único modelo de ensino jurídico. Podem ser citados os modelos: clássico, crítico, internacionalização do direito e profissionalista. E na visão do autor, a educação jurídica brasileira se aproxima das características apresentadas no modelo profissionalista. Em síntese, esses modelos têm suas principais características apresentadas no quadro organizado por Tamara Luisina Mascareño Varas.

Quadro 2 – Tipos de Ensinos Jurídicos, na concepção de Tamara Luisina Mascareño Varas

Modelo	Características
Clássico	Concepção Juspositivista, o direito estudado como uma ciência neutra, onde prevalece o conteúdo do direito privado, pautado na doutrina, com matérias sem inter-relação, demonstrando hierarquia, conduta passiva do estudante, focada em trabalhos individuais, focado no professor (este numa posição de superioridade), tendo no direito um conjunto de prescrições oriundas do Estado, aplicados independentemente do contexto, em favor das classes dominantes, desenvolvendo uma consciência positiva, não crítica e não reflexiva.
Crítico	Apresenta interdisciplinaridade, o direito é parte das Ciências Sociais e se relaciona com os demais saberes. Mesclando matérias de cunho crítico e técnico-normativas. Há um equilíbrio entre o direito público e privado, além de espaços para o desenvolvimento de um saber reflexivo e prático, promove um saber multidisciplinar, exige uma postura ativa do estudante, há neste modelo, uma contextualização com o real e o professor é um ativista, nega a neutralidade e vê no direito uma ferramenta de ação política à serviço da sociedade. Propõe um perfil do egresso com maior consciência crítica, formando líderes sociais, sobressaindo o direito público.
Internacionalização do Direito	Demonstra a interjuridicidade entre os sistemas, como parte de um todo, do global. Para tanto recai nos tratados e convenções. O ensino parte do estudo dos ordenamentos jurídicos e sua integração. Como base do processo de conhecimento, as discussões são em grupo, para fortalecer a atividade argumentativa. É, portanto, desvinculado da concepção local de direito. O direito é visto como uma ferramenta com poder político e social, adaptável ao contexto histórico e social. E do perfil do egresso, extrai-se uma consciência jurídica internacional.
Profissionalista	Aplicação de um juspositivismo moderado, contemplando estudos teóricos e práticos, do direito público e privado, onde as matérias são independentes, mas pode haver integração com o elemento prático, as classes mantem a verticalidade professor-aluno. O direito é tido como um conjunto de normas impostas coercitivamente pelo Estado e como uma ferramenta, podendo ser inclusive instrumento de opressão e troca. Onde a justiça é positivista e formal, formando profissionais sem perspectiva crítica, operadores do direito.

Fonte: VARAS, 2019, p. 209-212.

Tendo em vista o quadro acima, Petry (2019) reconhece o ensino jurídico brasileiro atual como enquadrado na descrição do modelo profissionalista.

Esse modelo impera no país com um número expressivo de oferta de cursos de Direito, de matrículas e de bacharéis. Também corrobora o fato da análise mercadológica desse modelo, de produção de bacharéis em série.

O movimento de Educação em Direitos Humanos quer recuperar o contexto, e precisa partir da Academia. No que tange ao Curso de Direito, educar num processo mais humano, consiste em ir ao encontro das realidades em que estão inseridos os acadêmicos (social, econômica e politicamente), fazendo do processo de ensino-aprendizagem um processo de pertencimento, de cidadania terrestre, capaz de despertar a humanização.

Esse processo não se faz unicamente na sala de aula tradicional, na centralidade do professor, na recepção pacífica e acrítica dos dogmas transmitidos, mas num viés crítico e atuante do Direito, por isso a necessidade de reconhecer a complexidade no ensino jurídico, quanto mais num viés de formação humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos transdisciplinar.

Essa complexidade do ensino, assim como da aula em si, é observada a partir de seus elementos multifatoriais, presentes no processo de ensino-aprendizagem, seja de forma institucional, pessoal e espacial. A sociedade contemporânea com suas diversidades e pluralidades precisa ser levada em conta no momento de se pensar e elaborar o processo educacional, para inserir nestes contextos, os aspectos culturais, os valores, a economia, a política e as minorias.

Para alcançar essa formação jurídica humanística, se faz necessário caracterizar esse processo de ensino-aprendizagem baseado na Educação em Direitos Humanos. Para tanto, Aida Maria Monteiro Silva ressalta:

É uma educação que vai além do conhecimento cognitivo. Incorpora o desenvolvimento de valores, atitudes, comportamentos no respeito ao ser humano em sua integralidade [...] a Educação em Direitos Humanos mobiliza as pessoas para intervenção como prática cidadã [...] a Educação em Direitos Humanos é uma das principais formas de ampliação dos outros direitos e/ou de reclamação quando os mesmos são violados, uma vez que propicia a aquisição de informações sobre direitos e responsabilidades das pessoas nos diferentes contextos sociais. (SILVA, 2013, p. 17-18).

E o professor nos Cursos de Direito é preparado para essa despertar esta formação?

Essa é a discussão do próximo ponto.

2.2.1 O papel do professor

O professor desenvolve um papel fundamental no processo educacional e as demandas da formação jurídica relativas aos desafios da Educação no século XXI, pois não está atrelado apenas ao ato de ensinar, mas educar.

Enquanto o termo ensino está ligado à figura do professor, o ato de aprender remete-se ao aluno, mas a educação se faz na relação dos atores: professores, alunos, ambiente e material (JUSTINO, 2013, p. 16).

O principal objetivo da educação, durante muito tempo, foi transmitir conhecimentos e saberes produzidos pelo ser humano de geração em geração. Nesse contexto, o professor tinha uma posição privilegiada, pois era considerado o detentor absoluto do conhecimento (JUSTINO, 2013, p. 73).

Esse papel vem passando por transformações constantes e requer do professor uma atitude de prática pedagógica diferenciada, neste processo de conhecimento.

Discutir a formação de professores e seu papel é fundamental para a compreensão da Educação. O processo pedagógico clama por professores que trabalhem a compreensão e não atuem como mero reprodutores de conteúdo, ensinando a partir de apenas da memorização.

A mesma formação jurídica que está sendo analisada é a base que formou muitos dos profissionais que hoje estão no mercado de trabalho, incluindo aqui os professores, lembrando que a docência é uma das carreiras que o Direito permite, e durante os cinco anos do curso não se fala em capacitação para esta atuação, ao menos nos moldes atuais.

Mas “quem deseja ensinar necessita ter em mente que precisa desejar aprender”; por isso, a necessidade de se conhecer os objetivos da prática pedagógica, de possibilitar a articulação entre teoria e prática; atuar de forma interdisciplinar ao promover articulação das diferentes práticas; realizar projetos; promover situações de observação, reflexão e análise de situações problema; promover discussões e reflexões sobre as atividades realizadas (JUSTINO, 2013, p. 78-79).

Da prática pedagógica tem-se a didática que consiste na técnica que orienta o processo de ensino aprendizagem. É por meio da qual “o professor aprende como atuar no ensino e em sala de aula para promover o melhor aprendizado do aluno” (JUSTINO, 2013, p. 79).

No Brasil não se oferece o Curso de licenciatura jurídica; assim, a repetição impera no processo de ensino-aprendizagem. O professor especialista numa das áreas do Direito leciona aquilo que domina e/ ou prática no seu cotidiano. Esse fato leva a uma formação de cadeiras estanques, que pouco ou nada conversam entre si, e, ainda, mantém aquele modelo de educação centralizado na figura do professor, o qual detêm o conhecimento que transmite sem maiores interações com as realidades de seus alunos.

Esse modelo é próprio do mercantilismo imposto num país de bacharéis. A preocupação com a visão crítica e construtiva não tem espaço para um ensino em massa, não local, atemporal e acrítico. Não se pretende aqui estabelecer generalizações. Há modelos que estão em busca de alternativas e apresentam um formato diferenciado, sendo um dos caminhos postos, ainda que legalmente, são as habilidades e competências, bem como a curricularização da extensão.

Um ponto de partida para essa mudança vem do reconhecimento da complexidade do ensino e, aqui, do ensino jurídico, que busca uma formação humanística. Atrelado a essa complexidade, a proposta é de uma educação jurídica humanística de base transdisciplinar, o que por si e pela formação já é um desafio.

Educar em Direitos Humanos num formato transdisciplinar é um dos caminhos para a quebra de barreiras de um ensino mercadológico, positivista e fragmentado em disciplinas estanques. E para esses desafios destaca-se o papel do professor.

Da obra “Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores”, mais precisamente no capítulo I, Marilda Aparecida Behrens trabalha com a temática “Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade” (BEHRENS; *et al*, 2015, p. 23-45), ensinando que a Educação em Direitos Humanos no ensino superior requer uma quebra de paradigma, no sentido de evitar o olhar dicotômico e passar a trabalhar de forma a uma Educação num viés de complexidade inclusiva, quer dizer, que acolha múltiplas visões, dimensões, princípios e saberes, visando uma educação mais democrática, solidária e fraterna. A Educação transformadora de Paulo Freire passa pela complexidade de Edgar Morin, pois a produção de conhecimento que promova uma formação crítica e reflexiva parte da quebra de paradigma do que se conhece pelo processo de ensino-aprendizagem de hoje. Segundo Paulo Freire, “enquanto necessidade ontológica a esperança da prática para tornar-se concretude histórica” (1992, p.10-11). A Educação progressista proposta por Freire trabalha numa relação

dialógica-problematizadora para a Educação transformativa. A autora trabalha nesse capítulo expondo a dinâmica do PEFOP da PUC PR na formação de professores universitários na construção da transdisciplinaridade, utilizando a metodologia pesquisa-ação, visando a reorientação solidária da relação universidade-sociedade, num viés de ecologia dos saberes (citando Boaventura de Souza Santos e Almeida Filho, 2008).

Ainda, Marilda Aparecida Behrens apresenta a ideia do pluralismo de Paulo Freire, segundo o qual devemos escutar as diferentes posições sem autoritarismo. Nesse sentido, a tese se aplica à Educação em Direitos Humanos sem o autoritarismo eurocêntrico, voltado a realidade latino-americana, nesse viés decolonial proposto por Boaventura, o que se alia à Pedagogia do Oprimido, quando Freire fala da emancipação (BEHRENS; *et al*, 2015, p. 37).

E, mais adiante, a autora revela três momentos da prática pedagógica: 1) O que o aluno conhece? 2) Partir do senso comum para a visão crítica. 3) Partir para o concreto através da problematização, prática esta aliada aos saberes plurais. Trabalhando numa ação educativa que ensina para a vida, colocando o aluno como construtor da história e o professor como regente desta orquestra (BEHRENS; *et al*, 2015, p. 39-41).

Observa-se que é possível aliar esses saberes plurais (senso comum, família, valores) ao conhecimento científico para uma ação educativa. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o professor do ensino jurídico mude sua perspectiva de visão, abraçando uma nova forma, desvinculada das disciplinas estanques e dos saberes fragmentados, reconhecendo a complexidade do processo educacional.

Sem alterar esta visão mercantilista das instituições, que despertam sonhos algumas vezes, muito mais no sentido de formar pessoas consumeristas, não é possível trabalhar a ética do gênero humano, um dos desafios da Educação do XXI (MORIN, 2020) e que perpassa pelo papel do professor.

A formação continuada é uma importante ferramenta nessa mudança de paradigma, na superação desse modelo reducionista de conhecimento que assola os cursos de Direito no Brasil.

Patrícia Lupion Torres e Daniele Saheb, ao trabalharem em seu capítulo a educação continuada de professores, inspirados em Piaget e Morin, trazem uma importante reflexão acerca do sujeito cognoscente: “Quem aprende é um sujeito

subjetivo, construtor e reconstrutor de sua aprendizagem” (TORRES; SAHEB, 2015, p. 178).

É nesse sujeito subjetivo (futuro profissional de uma Ciência Social) que os cursos de Direito precisam repensar. Suas interações com o saber e o mundo em que vive, bem como com os professores. Se o desejo é de formação humanística, já não se pode mais admitir o saber repassado de forma repetitiva, sem interação e distante das culturas locais, desconectado das humanidades.

Para este modelo, o desafio é de uma proposta de formação que parte da complexidade que, por sua vez, movimenta reflexões críticas para a transformação (TORRES; SAHEB, 2015, p. 186-187).

No desenvolver deste trabalho, outro enfoque de destaque é a transdisciplinaridade. Mas como este ponto aborda o papel do professor, é conveniente traçar algumas ligações importantes da atuação docente baseado na transdisciplinaridade.

Visando demonstrar a importância dessa prática, João Henrique Suanno, ao tratar da formação de professores, aduz que:

Baseado na transdisciplinaridade, o trabalho docente é um instrumento hábil na religação de saberes, bem como a preparação de um indivíduo preparado para viver integralmente em nosso tempo, de forma crítica, participativa e politizada. Exige-se uma ampla formação desse profissional, não apenas no aspecto teórico, como nas questões didáticas e pedagógicas, uma vez que o objeto de trabalho desse profissional trata-se de um ser humano e, como tal, um indivíduo multidimensional, histórico e socialmente construído. (SUANNO, 2015, p. 107-108).

Esta citação de Suanno traduz exatamente o que se pretende propor ao professor e às instituições de ensino. A formação jurídica do século XXI requer mais que além de saberes técnicos, compartimentados. Requer a formação de um profissional mais humano, dotado de capacidades humanas, para além das técnicas jurídicas de interpretação, instrumentalização e aplicação do Direito.

Preparar o indivíduo para a prática da vida jurídica, sabendo que os conflitos envolvem pessoas e que esta relação é complexa, é um passo para entender que a educação profissionalista e tecnicista do Direito precisa abrir espaço para uma formação crítica, capaz de lidar com problemas reais do ser humano, da sociedade, fazendo de seus bacharéis, humanos protagonistas de seu conhecimento e transformação social.

Para tanto, a mudança precisa partir das instituições em primeiro lugar, pois, como bem assevera Alexandre Torres Petry (2019), não se trata de reformas normativas na Educação, mas de colocar em prática a ciência social da qual faz parte o Direito e que por motivos históricos, políticos e mercantilistas deixou de lado a formação humana no Direito.

Se a adoção da ideia for institucional (Direção e Coordenação), a próxima perspectiva a ser pensada é do corpo docente, pois “esse educador busca fomentar em seus alunos o pensamento complexo, e inova em práticas educacionais com criatividade, provocando questionamentos, valorizando o ser humano integral em sua ação, emoção e razão” (SUANNO, 2015, p. 109).

Essas práticas educacionais realçam o papel do Direito na sociedade, que vai além do ingresso de ações, da promoção de defesas técnicas e do domínio do conteúdo jurídico (que é elementar), mas requer um compromisso com a formação humana, na busca pela efetivação da pacificação social, que por sua vez, requer uma educação para cultura de paz. Nesse sentido, Nei Alberto Salles Filho, conceitua “Educação para paz” como:

[...] os processos pedagógicos nos quais os elementos (conhecimentos e práticas) da cultura de paz são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais e humanos pautados na construção de atitudes cotidianas dentro de perspectivas que denominaremos como as cinco pedagogias da paz – pedagogia dos valores humanos, pedagogia dos direitos humanos, pedagogia da conflitologia, pedagogia da ecoformação e pedagogia das vivências e convivências – sendo estas passadas à luz da educação. (SALLES FILHO, 2019, p. 20).

Oportunamente, ao longo deste trabalho, serão relacionadas dinâmicas da Educação em Direitos Humanos baseadas nas cinco pedagogias, associadas à outras práticas e projetos que se desenham como caminhos para a formação jurídica humanística, pois, como bem ressalta a Resolução nº 1/2012, dando conta da educação em Direitos Humanos, a formação precisa ser continuada:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. (BRASIL, 2012).

Notadamente educar em Direito, objetivando uma formação humanística, comprometida com a pacificação de conflitos, é uma quebra de tradições que exige

um olhar pelo viés da complexidade e da necessária transdisciplinaridade, pois a cultura de paz não está impressa nos Códigos binários ação versus sanção.

Acerca da cultura de paz, ressalte-se o entendimento de Nei Alberto Salles Filho:

Um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e às convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária (SALLES FILHO, 2019, p. 20).

Note-se que a formação aqui proposta pressupõe um romper de conceitos, pois a educação jurídica de muitos dos professores de Direito que hoje estão nas salas de aula é de uma formação tradicional, positivista e fragmentada. O romper desses laços para uma proposta transdisciplinar requer:

Práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos nem o bem-estar psicossocial da pessoa fazem-se fundamentais nas atuais realidades social, institucional e educacional. [...]. É um trabalho voltado para a construção do sujeito, levando em conta seus conhecimentos já adquiridos, o meio em que vive, e relaciona a vida cotidiana à práticas realizadas em sala levando em conta a subjetividade do aluno e do professor. (SUANNO, 2015, p. 109-110).

Suanno ainda segue:

Na sua formação, faz-se imprescindível entrar em contato com algumas ações para o trabalho docente transdisciplinar e interdisciplinar, assim como a conscientização dos profissionais escolares da busca de uma **formação emancipadora e humanística** [...]. (SUANNO, 2015, p. 111, grifo nosso).

Essa formação emancipadora e humanística faz do professor um mediador do conhecimento, quebrando o paradigma da sala de aula tradicional, em que o destaque maior é do professor como se este fosse o único detentor do conhecimento. Assim, o sujeito cognoscente desenvolve também um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas reflexões, resta o reconhecimento da complexidade da formação jurídica humanística, que passa pela formação de professores, comprometidos com práticas pedagógicas capazes de instrumentalizar o Direito, seja

na busca pelos bens de dignidade, seja pela democracia, seja pela prioridade aos métodos consensuais de solução de conflito, seja pela paz.

Nesse sentido, Nei Alberto Salles Filho assevera:

[...] a educação para a paz é entendida como campo de conhecimentos/experiências que, para se aproximar da ideia de cultura de paz, se nutre de campos integrados e complementares que pretendem redimensionar as ações humanas e as práticas pedagógicas dentre uma perspectiva complexa. (SALLES FILHO, 2019, p.10).

Por isso, é necessário repensar a formação de professores, bem como o modo de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. É preciso fomentar um ativismo acerca da Educação em Direitos Humanos, com mudanças sugeridas nos colegiados, dos núcleos docentes estruturantes, nas práticas em sala de aula, repensando os projetos, as ementas e as bibliografias.

2.2.2 O papel do acadêmico

Com o reconhecimento da complexidade também demonstra que é necessário estudar o papel do aluno, enquanto sujeito ativo de sua própria aprendizagem, como meio de emancipar esse acadêmico no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação do século XXI propõe um desafio também aos alunos. É preciso vencer a passividade no processo de ensino-aprendizagem. É preciso convocar as realidades, as dificuldades, os problemas e desafios locais e trazê-los para a universidade.

Isso conduzirá a um ensino pertencente, atento às realidades, capaz de formar pessoas comprometidas, cidadãos ativos e dotados de ética do gênero humano (MORIN, 2000).

Essa advertência, de voltar os olhos e atuação para as realidades e vivências, encontra consonância também com as propostas de Joaquín Herrera Flores, acerca dos bens de dignidade, assim como o vencer da colonialidade, de Boaventura de Sousa Santos, em sua obra “O fim do império cognitivo”, o que significa dizer que a Educação em Direitos Humanos deve estar pautada na legalidade, mas dotada das

realidades e desafios locais, o que conduz a uma quebra de paradigma de um ensino em massa.

Como visto acima, a Educação baseada na complexidade e na transdisciplinaridade proporciona outro ambiente no processo educacional. Sobre este espaço, João Henrique Suanno leciona:

Esse espaço criado para a participação, que demonstra e possibilita o exercer da liberdade e da pertinência, dá aos alunos segurança suficiente para arriscarem um comentário, uma resposta, uma tentativa de análise; então eles atum sem se preocuparem com o que o professor ou os colegas irão dizer a respeito, a não ser com admiração ao perceberem o pensamento dessa pessoa funcionando no sentido de busca outros níveis de realidade, de percepção ou de análise.
O aluno, dessa forma, sente-se autor e colaborador do próprio processo de aprendizagem [...]. (SUANNO, 2015, p. 116).

É essa inserção do acadêmico de Direito que é necessária despertar. O protagonismo discente que prepare para uma atuação transformadora de sua realidade e do entorno em que vive. O Curso de Direito já não é mais um curso elitizado, mas frequentado por muitas pessoas que visam melhorias de condição de suas vidas, jovens e adultos que utilizam programas de financiamento, que conseguem bolsas, que sonham com um futuro melhor.

Por sua vez, Bárbara Silva e Leonel Severo Rocha, ao tecerem um panorama da educação jurídica e sua reforma paradigmática, indicam quatro postulados para seu desenvolvimento, sendo eles:

- a) a inter, multi e transdisciplinaridade;
 - b) a complexidade, desordem, incerteza, paradoxo e risco;
 - c) o local e o global;
 - d) professores facilitadores do saber e métodos ativos de aprendizagem.
- (COSTA; ROCHA, 2018, p. 19).

Assim, há que se romper com a compartimentalização, aproximando saberes, preparando o egresso para a vida. O conhecimento que capacita para esse movimento da vida requer o reconhecimento da complexidade das relações humanas e sociais, incluindo o do processo educacional que deseja aqui ser, além de profissional, dotado de uma formação humanística.

E, por sua vez, a formação humanística, com potencial transformador de realidades, não condiz com o mercantilismo e a expansão de Cursos de Direito sem compromisso com a qualidade e com as realidades, pois os sonhos são o objeto de consumo manipulado pelo projeto capitalista.

O acadêmico pode até pensar e se questionar sobre o porquê da Educação em Direitos Humanos?

Para trazer esse alunado ao contexto, é preciso fazê-lo ver que estes Direitos Humanos também são aplicáveis a ele e a sua comunidade, incluindo seus direitos fundamentais, que estes Direitos Humanos não se destinam “à proteção de bandidos” e que estimulam a criminalidade, como quer fazer acreditar alguns discursos midiáticos.

A sociedade, de um modo geral, ao acreditar que direitos humanos só servem para proteger bandidos acaba negligenciando a própria existência destes direitos, ou então, passa a afirmar que a dignidade da pessoa humana, por exemplo, só deve existir para uma parcela da população. Isto demonstra um profundo desconhecimento acerca do tema. Assim, as pessoas acabam negando os direitos humanos na tentativa de não concordar que se “proteja” o infrator, preferindo que este seja, inclusive, morto. Contudo, ao negar os direitos humanos, nega-se inclusive a promoção da igualdade e o trabalho de redução das diferenças sociais. Negar a importância dos direitos humanos é negar à sua condição de ser humano.

Deduz-se, com isso, que o entendimento equivocado por vezes percebido no senso comum se dá através da percepção do ser humano ao ambiente, muitas vezes fomentado por ideias distorcidas, e discursos corroborativos com a oposição aos direitos humanos, vistos, também, frequentemente reproduzidos nos meios de comunicação de massa. Destarte, essa percepção se sobrepõe à realidade objetiva, ao que de fato é direitos humanos. Logo, as pessoas podem ser influenciadas, deixando de perceber os direitos humanos na sua realidade e na sua importância e passando a reproduzir uma visão distorcida a respeito deles. (PERES; PERES, 2021, p. 70112).

Dessa forma, com a contextualização baseada num processo empático, enxergando as realidades e dificuldades comuns aos humanos, a Educação passa a ter sentido, significado. Esse movimento facilita o aprendizado e supera a visão positivista do Direito para transformar as normas jurídicas em instrumento de realização de direitos.

Esse campo integrado e complementar deve levar em consideração as vivências humanas também dos acadêmicos. A subjetividade é ponto necessário para desenvolver o conhecimento pertinente que prepara para a ação.

Assim, será necessário contextualizar o estudante com as realidades locais; assim sendo, dados estatísticos, economia, política, violência e problemas que assolam seu espaço de interação. No entanto, esse modelo não admite uma mera transmissão do saber, como se tem observado no ensino jurídico tradicional. Nesse sentido:

Para que o sujeito adote uma postura ativa perante a sociedade, imprescindível que haja a assimilação e o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo sobre o conhecimento com o qual ele está entrando em contato, não sendo admissível a mera transmissão do saber. (LIMA; LIMA, 2018, p. 168).

Mas, para que o acadêmico tenha esta postura ativa, é preciso que a Educação seja significativa, que o faça transformar o conhecimento. A normatividade é tida aqui como instrumento de busca e realização de direitos. Direitos estes Humanos (decorrentes da universalidade) ou fundamentais (positivados pelo Ordenamento Jurídico Interno, no Brasil, em especial pela Constituição Federal de 1988), e que são comuns as suas realidades humanas.

Essa formação humanística requer metodologias diferenciadas, inclusão de habilidades e competências; um olhar que vislumbre a complexidade do processo e busque na transdisciplinaridade meios de sua realização.

2.3 A NECESSÁRIA TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA

Neste capítulo da pesquisa, o objetivo é trazer a reflexão acerca da transdisciplinaridade como metodologia aplicável na Educação em Direitos Humanos, visando uma formação jurídica humanística, capaz de unir o ser e o saber.

O modelo de ensino pautado no Positivismo e na fragmentação em disciplinas, demonstra-se insuficiente diante dos novos desafios da Educação e da formação exigida do profissional do Direito.

Para Marília Freitas de Campos Pires, em artigo científico na área da Educação, “Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino”, faz uma alerta sobre o ensino no Brasil:

Apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis [...]. O ensino convive com a contradição que historicamente existe em seu interior. De um lado, coloca-o a serviço da formação das elites dirigentes e, de outro lado, produz conhecimentos críticos

para a interpretação das relações sociais contraditórias que conduzem a seu enfrentamento e transformação. (PIRES, 1998, p. 174).

A fala reflete nos anseios do processo de ensino-aprendizagem no Curso de Direito, enfraquecido na formação humana, incapaz de enfrentar as questões emergentes da sociedade e ainda a serviço da manutenção do poder, aos menos, de um sistema.

Neste mesmo contexto, é preciso rever a forma da Educação e da formação jurídica. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, dada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, apontam, em mais de um de seus artigos, a transdisciplinaridade, principalmente quando relacionada aos problemas emergentes que possam ser objeto de estudo do Direito.

Nesse sentido, Izabel Petraglia apresenta uma concepção transdisciplinar do conhecimento que se alia ao humanístico:

Uma concepção transdisciplinar do conhecimento implica em reformar o pensamento para a religação e, por meio dela, promover a conjugação entre cultura científica e cultura humanística [...]. A transdisciplinaridade emerge na contemporaneidade da necessidade epistemológica, metodológica e ontológica de responder com competência aos novos desafios, cada vez mais complexos. A multidimensionalidade dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos implica em religar saberes e fazer dialogar os diversos campos para o avanço do próprio conhecimento, que ultrapassa os limites disciplinares. (PETRAGLIA, 2015, p. 83).

Assim, enquanto metodologia, a transdisciplinaridade ganhou campo no Direito, em especial quando atrelada aos Direitos Humanos.

2.3.1 Conceituação de transdisciplinaridade

Durante a pesquisa, em uma das leituras, um comparativo chamou a atenção. Roberto Crema, ao tratar das reflexões sobre a transdisciplinaridade geral, comparou os dinossauros com as baratas, dizendo que após seus anos de vivência no planeta, em que tinham rotinas especializadas e rígidas, não sobreviveram a uma catástrofe; já as baratas, também pré-históricas, diante de sua flexibilidade e adaptabilidade, sobrevivem até hoje (CREMA, p. 137).

Algumas lições podem ser apreendidas a partir desse comparativo, pois as mudanças climáticas, transpostas à realidade da Educação, remontam as mudanças

pelas quais o processo de ensino-aprendizagem passou a ainda continuará passando, diante de sua dinâmica.

Sobreviver no mundo educacional é transpor barreiras, ser flexível e adaptar-se às novas realidades. No Direito, sobreviver aos desafios atuais da profissão requer flexibilidade e adaptabilidade, ou seja, é preciso sair da rotina de ensino tradicional e rígido, resquícios do Positivismo e do Normativíssimo, para proporcionar um jeito novo de ensinar e aprender, pautado na realidade e pensando no mercado de trabalho, com suas exigências.

É um desafio que, como caminho nesta proposta metodológica, é percorrido pela transdisciplinaridade, visando uma formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, capaz de reconhecer a complexidade e preparar para o egresso, dotado de habilidades e competências para além do “operador” do Direito.

Mas antes de prosseguir com a aplicabilidade da transdisciplinaridade como metodologia de conhecimento na Educação em Direitos Humanos, cumpre inserir a conceituação do termo, bem como estabelecer a distinção entre outros métodos que guardam proximidade.

Mas, afinal, o que são disciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade?

Visando explorar alguns conceitos, iniciamos pela disciplinaridade, aquela mais utilizada no ensino jurídico:

Para Japiassu (1976), a disciplinaridade é a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo. Um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias em seus planos de ensino, de formação, dos métodos e das matérias. (JAPIASSU, 1976, *apud* CHIMENDES, *et al.*, 2018, p. 3).

Piaget (1973) descreve a transdisciplinaridade como um sistema total, capaz de religar conteúdos, sem as fronteiras entre as disciplinas:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em alcançar interações ou reciprocidades entre disciplinas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas. (PIAGET, 1973, p. 144 *apud* SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 22).

Segundo Basarab Nicolescu, a pluridisciplinaridade “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Já a interdisciplinaridade, corresponde à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Por sua vez, a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”, sendo que seu objetivo “é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. (NICOLESCU, 2000, p. 9-13).

A multidisciplinaridade, por sua vez, consiste em trabalhar várias disciplinas ao mesmo tempo:

Japiassu (1976) define a multidisciplinaridade como uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem fazer aparecer diretamente às relações que podem existir entre elas. É um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; não há nenhuma cooperação entre as disciplinas. Isto se resumiria a um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem que as relações entre as partes sejam explícitas por meio de objetivos pedagógicos claros e bem definidos. (JAPIASSU, 1976, *apud* CHIMENDES *et al.*, 2018, p. 3).

Ainda das reflexões sobre a multidisciplinaridade, a ideia é de justaposição de disciplinas, onde as mesmas aproximam-se, mas não estão juntas:

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam perto mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição de disciplinas. (ALMEIDA FILHO, 1997, *apud*, PIRES, 1998, p. 174).

Santos, Fujiki e Costa (2016), citados no artigo “Práticas pedagógicas para desenvolver o espírito crítico científico no aluno” (CHIMENDES *et al.*, 2018), com base nas lições de Nicolescu (1999), estabeleceram um quadro comparativo entre pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conforme figura 5.

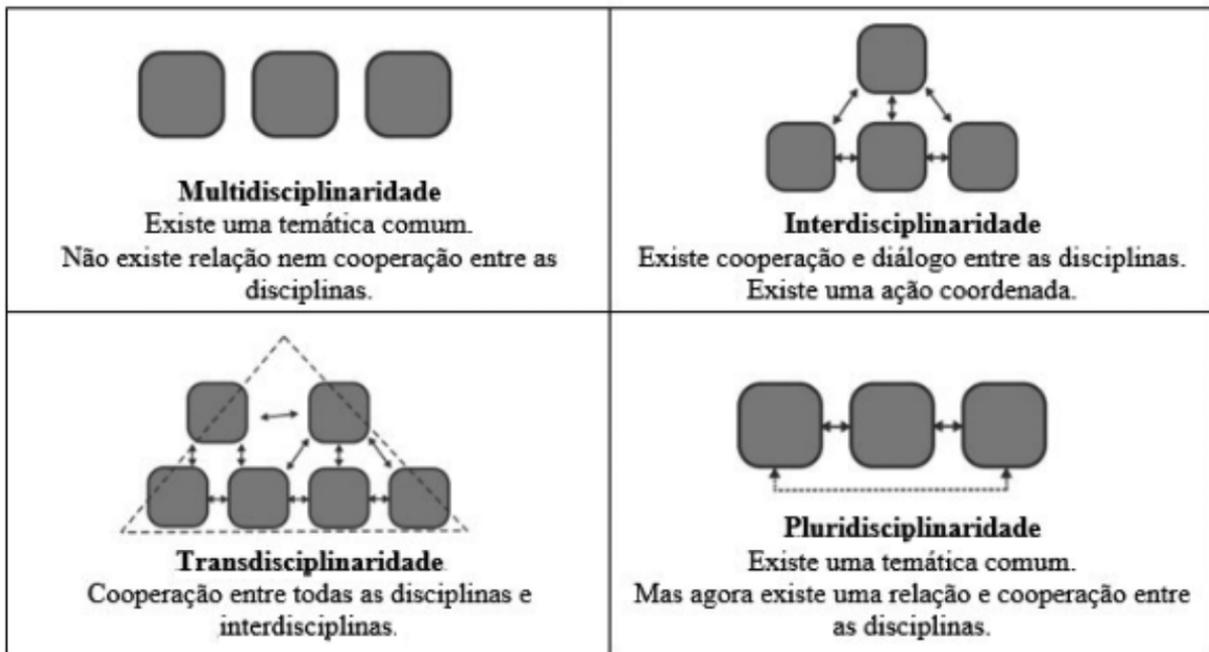
Figura 5 – Estabelece um quadro comparativo entre pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Pluridisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
Um mesmo objeto de estudo ou tópico de pesquisa investigado simultaneamente por várias disciplinas. Vai-se além do paradigma disciplinar sem, todavia, superá-lo ou colocá-lo em suspenso.	Intercâmbio de métodos de pesquisa oriundos de distintas disciplinas. Apesar de estar além das disciplinas e de poder gerar novas disciplinas, enquadra-se no modelo da pesquisa disciplinar	Define-se como a busca pelo que está, ao mesmo tempo, entre, através e além de toda e qualquer disciplina, representando, portanto, uma quebra com o paradigma disciplinar, uma nova forma de ver o mundo.

Fonte: SANTOS; FUJIKI; COSTA *apud* CHIMENDES, *et al.*, 2018, p. 4.

Para tratar das estratégias entre as disciplinas, inspiradas nas lições de Amaral (2011), Chimendes *et al.* (2018) representaram as estratégias de cada metodologia, conforme as figuras abaixo:

Figura 6 – Demonstra a estratégias entre as disciplinas



Fonte: AMARAL *apud* CHIMENDES, *et al.*, 2018, p. 4.

E a partir dessas breves noções de cada metodologia, passaremos a tratar de forma mais abrangente com o objeto de estudo deste capítulo: a transdisciplinaridade.

A consolidação e aprofundamento da transdisciplinaridade ocorreu através de eventos educacionais (mundiais, internacionais e nacionais), resultando alguns destes em documentos importantes para a compreensão de seu conceito e aplicabilidade.

Américo Sommerman, em sua tese de doutorado pela UFBA, em 2012, com o título “A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente”, compilou alguns destes eventos e documentos, por ordem cronológica:

I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França), de 7 a 12 de setembro de 1970, e a obra clássica que dela resultou na obra APOSTEL, Leo et al. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris: OCDE, 1973;

Colóquio A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento, organizado pela UNESCO em Veneza, com apoio da Fundação Giorgio Cini, de 3 a 7 de março de 1986, que deu origem a um documento final intitulado Declaração de Veneza;

Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI, organizado pela UNESCO, em Paris, de 2 a 6 de dezembro de 1991, que gerou um documento intitulado Ciência e Tradição;

I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, organizado pelo CIRET (Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares, sediado em Paris) com a parceria da UNESCO, em Arrábida (Portugal), de 2 a 6 de novembro de 1994, que produziu um documento chamado Carta da Transdisciplinaridade;

Congresso Internacional de Transdisciplinaridade “Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade” (1997), organizado pela UNESCO e pelo CIRET, que elaborou um documento chamado de Síntese do Congresso de Locarno;

International Transdisciplinarity Conference: Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society, realizada pela Fundação Nacional de Ciência da Suíça e pelo Instituto Federal de Tecnologia da Suíça, em Zurique, de 27 de fevereiro a 01 de março de 2000, também em parceria com a UNESCO, que resultou na publicação do livro 722 com o mesmo título da Conferência International Transdisciplinarity Conference: Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society (Basel: Birkhauser Verlag, 2001), no qual são apresentados os resultados desse evento;

II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, organizado pelo CIRET, pela UNESCO, pelo CETRANS, pela Secretaria da Educação do Espírito Santo e a Universidade Federal do Espírito Santo (em parceria com várias universidades brasileiras, que enunciaremos a seguir), em Vila Velha e Vitória (Brasil), de 09 a 13 de setembro de 2005, que gerou um documento final chamado Mensagem de Vila Velha e Vitória. (SOMMERMAN, p. 655; 721-722).

Todos esses eventos e documentos resultantes de cada um deles contribuíram para o desenvolvimento da metodologia da transdisciplinaridade. Porém,

um deles merece destaque pela sua instrumentalidade, pois resultou na Carta da Transdisciplinaridade, qual seja, o I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade (1994). A Carta da Transdisciplinaridade (1994) é composta por quatorze artigos e um artigo final, dos quais alguns têm relação direta com o objeto desta pesquisa, portanto, citados e comentados na sequência, através de um quadro explicativo adaptado.

Quadro 3 - Explicação da relação da Carta da transdisciplinaridade (1994) com o objeto da tese

Artigos da Carta da Transdisciplinaridade (1994)	Correlação com o objeto da tese
Artigo 2º O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.	A necessidade de inserção das realidades locais (social e econômica), além de outras, no processo de ensino-aprendizagem do Direito. Assim, como a necessidade da compreensão da norma jurídica como resultado dos anseios e necessidades da sociedade, atuando como verdadeiro elemento cultural.
Artigo 3º A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.	A necessidade de transpor as barreiras do ensino fragmentado e dividido de forma estanque entre as cadeiras de Direito Público e Privado, visando a inter-relação entre suas normativas.
Artigo 4º O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de definição e objetividade. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.	Neste ponto, merece destaque o rompimento das barreiras produzidas pelo excessivo Positivismo Jurídico, para vislumbrar no Direito outros elementos e valores que o compõe, para além da norma jurídica.
Artigo 11 Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.	É exatamente o artigo 11 que revela a importância de um processo de formação mais dinâmico no ensino jurídico. Uma formação pautada na Educação em Direitos Humanos, capaz de repensar o papel da IES, do professor e do aluno, com proposta de contextualização e redirecionamento do papel do “operador” do Direito.

Fonte: A autora.

Ainda sobre os eventos acerca da transdisciplinaridade e seus documentos, vale destacar o evento ocorrido no Brasil, o II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no ano de 2005, no Estado do Espírito Santo. Desse evento resultou a “Mensagem de Vila Velha e Vitória”, que contribuiu para consolidar a

proposta de conhecimento transdisciplinar, pois foi estruturada em três eixos, a saber: atitude, pesquisa e ação transdisciplinar:

Atitude Transdisciplinar busca a compreensão da complexidade do nosso universo, da complexidade das relações entre sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, a fim de recuperar os sentidos da relação enigmática do ser humano com a Realidade – aquilo que pode ser concebido pela consciência humana – e o Real – como referência absoluta e sempre velada. Para isso, propõe a articulação dos saberes das ciências, das artes, da filosofia, das tradições sapienciais e da experiência, que são diferentes modos de percepção e descrição da Realidade e da relação entre a Realidade e o Real.

Pesquisa Transdisciplinar pressupõe uma pluralidade epistemológica. Requer a integração de processos dialéticos e dialógicos que emergem da pesquisa e mantém o conhecimento como sistema aberto;

Ação Transdisciplinar propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-formação), consigo mesmo (autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e o não formal. Procura uma mediação dos conflitos que emergem no contexto local e global, visando a paz e a colaboração entre as pessoas e entre as culturas, mas sem desconsiderar os contraditórios e a valorização de sua expressão. (BRASIL, 2005, grifo do autor).

Note-se que a atitude transdisciplinar é realizada quando o ensino jurídico permite a interação entre seus atores, buscando atrelar o conhecimento científico às realidades. Enquanto pesquisa, conseguimos atingir a pluralidade reconhecendo a necessidade de manutenção do diálogo entre as disciplinas específicas (o objetivo aqui não é excluí-las dos currículos e grades de ensino), mas trabalhar num diálogo constante através da Educação em Direitos Humanos e, como ação, o foco é no egresso, ou seja, estabelecer sua relação com a sociedade para além de mero operador do Direito, mas um agente comprometido com a pacificação de conflitos e defensor dos direitos dos seres humanos.

Para tanto, destaca-se a fala de João Henrique Suanno:

O olhar transdisciplinar é uma nova maneira de pensar, de sentir, de perceber a realidade e interagir que se projeta na vida pessoa, profissional e social, por isso que essa religação ecológica entre o indivíduo, a sociedade e a natureza têm suas consequências em uma cidadania planetária constituída por seres humanos dotados de direitos e liberdades. (SUANNO, 2015, p. 109).

Suanno, em sua reflexão, traz à baila os ensinamentos de Edgar Morin, quando tratou da Educação do futuro, do pensar na humanidade planetária, e também destacou a importância de uma Educação que se projeta no cidadão. Esses pontos são bases para a Educação em Direitos Humanos.

Por sua vez, Bárbara Silva e Leonel Severo Rocha, entendem essencial a aproximação da transdisciplinaridade com a Teoria da Complexidade:

A construção de uma abordagem transdisciplinar da ciência implica resgatar os paradigmas atuais, principalmente relacionados à Teoria da Complexidade, para uma observação da totalidade dos saberes. Dessa forma, a proposta transdisciplinar representa uma nova forma de ver e compreender a vida de modo diverso ao modelo fragmentado da ciência moderna. (COSTA; ROCHA, 2018, p. 58).

E continua:

A teoria da complexidade, aliada à ideia de transdisciplinaridade, surge como decorrência do avanço do conhecimento e dos novos desafios que o século XXI apresenta. Surge um novo modelo de observar os problemas a partir de uma reconexão dos saberes compartimentalizados. (COSTA; ROCHA, 2018, p. 60).

Com o modelo de educação jurídica transdisciplinar, reconhecendo a complexidade desse processo e dos desafios do século XXI, se faz necessário que o processo educacional parta de uma construção emancipadora, pois o Direito é um organismo vivo, que se alimenta das mudanças sociais como um todo, o que implica na mudança de si mesmo para o desenvolver de sua tarefa na sociedade.

2.3.2 Vencendo a fragmentação do Direito

A metodologia da transdisciplinaridade é fundamental para a compreensão de uma revisão dos métodos do conhecimento da Ciência Jurídica, pois é capaz de centralizar todo seu esforço na figura humana e seus valores, ressignificando o conhecimento.

Deste o primeiro capítulo, nota-se que a Ciência do Direito, centralizando seus conhecimentos na norma jurídica, acaba por excluir discussões importantes que, inclusive, tecem o tecido dessas normas. A transdisciplinaridade se propõe em resgatar a importância de outras Ciências, como a Filosofia, a Sociologia, a Política e a Economia, que muitas vezes ficam restritas a disciplinas isoladas nos primeiros períodos da faculdade.

Da mesma forma, a disciplina de Direitos Humanos, ofertada como disciplina obrigatória ou optativa, a critério das instituições (Artigo 5º, § 3º da DCN, 2018,

alterado pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021), fica isolada dos demais conteúdos. Por isso, é necessário vencer esta fragmentação para permear o ensino jurídico da Educação em Direitos Humanos (Artigo 2º, § 4º e artigo 4º, inciso XIV, da DCN, 2018), porém a DCN fala em transversalidade dos Direitos Humanos.

[...] a transversalidade propõe que se admita as interrelações que se dão no estudo de fatos, no momento e no tempo, pela pertinência e aglomeração que nele ocorrem. Promove, através de certos conteúdos, interrelações e novas compreensões, que valorizam o esforço, a cultura e os saberes de quem aprende, outorgando sentido aos novos conhecimentos produzidos. É na convergência de diversas áreas de conhecimento que o estudo ou a análises de um objeto ou fenômeno é realizado. (GÓMEZ, 2009, p. 8).

A proposta desta pesquisa é que a Educação em Direitos Humanos seja desenvolvida de forma transdisciplinar e como tema transversal, pois a transversalidade:

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (MENEZES, 2021).

Acerca da Declaração de Zurique, construída a partir da Conferência Transdisciplinar Internacional (2000), apresentam-se os princípios fundamentais da transdisciplinaridade, sendo eles: a competência no campo da real vocação do indivíduo; a ética, voltada ao compromisso, responsabilidade e respeito; a espiritualidade no sentido amplo. E ainda estabelece norteadores fundamentais sobre educação transdisciplinar:

- abrir a educação em direção a uma educação integral do ser humano que transmita a busca pelo sentido;
- fazer com que a Universidade evolua em direção ao estudo do Universal no contexto de uma aceleração sem precedentes do conhecimento fragmentado;
- revalorizar o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo como profundamente enraizados na transmissão do conhecimento. (CONFERÊNCIA TRANSDISCIPLINAR INTERNACIONAL, 2000).

Aqui, o principal ponto é demonstrar que normativas para a Educação em Direitos Humanos já existem e que a reforma é horizontal (PETRY, 2019).

2.3.3 A Diretriz Curricular Nacional de 2018 para o Curso de Direito

Notadamente a educação jurídica tradicional é disciplinar, inicialmente constituída em cadeiras, conforme preverá a Lei 11 de agosto de 1827, com o estabelecimento do ensino jurídico em nove cadeiras.

Já no século XVIII, o ensino jurídico foi influenciado pelo Positivismo Jurídico e mais ainda com o Normativismo, o qual reforçou a ideia de disciplinas.

Porém, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e a Educação do século XXI precisa ser repensada e teorizada visando o aperfeiçoamento do processo educacional. Com o Direito não tem sido diferente, novas teorias são traçadas e o Direito já não mais se resume a um conjunto de normas e regras que regem a sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, dada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, com a redação do artigo 5º, alterada pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, apesar de não ter exigido a disciplina de Direitos Humanos, trouxe a Educação em Direitos Humanos como tema a ser trabalhado na educação jurídica, de forma transversal.

Sem dúvidas, a normativa espelha Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a qual preconiza que:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2012).

Portanto, a atual DCN de Direito exige nos Projetos Pedagógicos de Curso a Educação em Direitos Humanos e também assevera a inserção pela transversalidade, conforme observa-se na redação de alguns de seus artigos:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento **transversal** dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de **educação em direitos humanos**, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena, entre outras.

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, **sólida formação geral, humanística**, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas **transversais sobre direitos humanos**.

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e **transdisciplinares** e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, **habilidades e competências**, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. (BRASIL, 2018, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Direito em vigência apontam para um caminho de materialização da Educação em Direitos Humanos na formação jurídica, notadamente pela redação de seus dispositivos, que revelam uma preocupação com a formação humanística, bem como a escolha da transversalidade como metodologia de ensino da Educação em Direitos Humanos, somadas ao reconhecimento de problemas transdisciplinares e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Toda essa transversalidade e transdisciplinaridade apontados como métodos de Educação em Direitos Humanos e enfrentamento de problemas complexos, previstos na DCN de Direito (2018), nos revelam caminhos para materializar a EDH visando a formação jurídica humanística.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO

O futuro está nos passos do presente, compreendendo este presente e seus desdobramentos, ou os modelos, os paradigmas nos quais nos espelhamos (SALLES FILHO, 2019, p. 96).

O primeiro capítulo destinou-se à apresentação da construção do ensino jurídico no Brasil, desde os dois primeiros cursos ofertados no país, que revelavam o interesse na formação dos futuros agentes estatais, ligados às formalidades e burocracias, onde a atenção aos direitos sociais não fazia parte do objeto da ciência do Direito, nem mesmo se tinha espaço para tais discussões.

Já no segundo capítulo foi tratado a questão do reconhecimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, das realidades locais, das influências no conhecimento, em especial o papel docente e discente e da necessária transdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos.

Neste terceiro capítulo, a abordagem é sobre a Educação em Direitos Humanos, que aqui tem como objetivo uma formação jurídica mais humanística. A justificativa de uma formação mais humana se revela pelas ausências da cultura de Direitos Humanos na educação jurídica. A própria DCN de 2018 não fixou como obrigatória a disciplina de Direitos Humanos, ficando a cargo da instituição a oferta obrigatória ou eletiva, mas obrigou seu tema de forma ampla, na metodologia da transversalidade. Porém, os Direitos Humanos não têm muitos espaços na formação jurídica, ainda mais se for num viés de teoria crítica dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos já foi explorada no Capítulo III, mas não podemos deixar de mencioná-la neste contexto de materialização da transdisciplinaridade no Direito.

A EDH vem sendo orientada, no âmbito nacional, por políticas públicas desde o ano de 1996, e tem como diretriz mais atual a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que também foi explorada naquela oportunidade, mas vale destacar aqui os princípios da EDH que nela foram inseridos:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;

- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade;
- VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012).

Assim, materializar a transdisciplinaridade da Educação em Direitos Humanos no Curso de Direito decorre da aplicação legal das diretrizes estabelecidas.

Como a ideia é de materialização, indicam-se algumas possibilidades, inspiradas nos princípios acima citados, sem a pretensão de esgotar o tema, bem como as possibilidades, mas estabelecer algumas ideias.

A dignidade da pessoa humana, como pressuposto de EDH, pode ser experimentada desde o primeiro contato com a educação jurídica, sejam nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Economia, Estado e Teoria do Direito. Desde os primeiros contatos com a Ciência Jurídica é necessário pautar o entendimento e evolução do Direito na promoção da dignidade da pessoa humana, ao tratar do Direito interno, no acesso aos bens de dignidade, no acesso à justiça eficaz e no Direito Internacional, aliado aos Direitos Humanos, em seus tratados e convenções. Nas análises destes tratados, em especial aqueles ratificados pelo Brasil, seus relatórios e ações decorrentes dos compromissos assumidos.

Da igualdade de direitos, como direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, que assegura outros direitos, inclusive na instrumentalização do processo, também na gratuidade da justiça, da paridade de armas, do acesso e garantia de vagas nas escolas e creches. No reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, principalmente no estudo das regionalidades e realidades sociais como meios de exploração de estudos críticos acerca de políticas públicas.

Na garantia de estarmos em um Estado laico, livre de perseguições religiosas. Um Estado que tem como direito fundamental a liberdade religiosa, de crença e de culto, conteúdos a serem explorados tanto no Direito Constitucional, Administrativo e Processual.

Da democracia na Educação, assegurando na Academia um espaço seguro para o debate de ideias e construções, sem imposição de diretrizes educacionais engessadas e que não permitem críticas.

Da transversalidade, vivência e globalidade, culminando numa Educação jurídica para além da manutenção do poder, que esteja a serviço de uma formação

humana, disposta a colocar em pauta temas transversais como Educação da terceira idade, gênero e raça. A DCN de Direito também assegura os estudos regionais (artigo 5º, § 3º).

E por fim, a sustentabilidade socioambiental, não apenas atrelada à disciplina de Direito Ambiental, mas explorada através de projetos de extensão.

Portanto, assim como nos documentos mais gerais — PNDH e PNEDH —, as DNEDH estabelecem o diálogo, a relação mútua entre instituição de ensino e sociedade, dentre diversos preceitos democráticos que estimulam a transversalidade do caráter pedagógico dos Direitos Humanos no processo de ensino. A propósito, no rol dos princípios, a “transversalidade” é disposta juntamente à “vivência” e à “globalidade”, levando-nos a compreender que a transversalidade dos Direitos Humanos depende de ações vivenciais que fortaleçam a sociedade, desde as perspectivas locais a mundiais. (GOMES, 2021, p. 81).

Enfim, as ideias de transdisciplinaridade aqui apontadas são apenas norteadores de uma educação jurídica que pensa além da normatividade, que busca a realização efetiva de direitos e que discute a sociedade e a inserção do profissional como agente de transformação social.

Aida Maria Monteiro Silva aduz que a Educação em Direitos Humanos:

É uma educação que vai além do conhecimento cognitivo. Incorpora o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos no respeito ao ser humano em sua integralidade, independentemente de qualquer característica de gênero, raça, etnia, condição física, social e econômica, opções política e religiosa, orientação sexual, entre outras. E, ainda, a Educação em Direitos Humanos mobiliza as pessoas para a intervenção como prática cidadã. (SILVA, 2013, p. 17).

Essa EDH requer um tratamento de forma transversal. Dada a abertura temática trazida pela DCN de 2018 é arriscado, pois não apresenta efetiva concretização (PETRY, 2019, p. 203). E Alexandre Torres Petry, conclui:

A educação em direitos humanos é essencial, sendo que é uma obrigação conforme a resolução nº 1/2012 do CNE e, agora, também de acordo com a Resolução CNE/CES nº 5/2018. Portanto, não é opção educar em e para os direitos humanos. É verdade que as instituições de ensino superior, em especial os cursos jurídicos, poderiam sustentar que promovem a educação em direitos humanos de forma transversal, porém, não existem indicativos que essa proposta seja efetiva, muitas vezes constituindo mais como um discurso do que por meio de práticas pedagógicas (PETRY, 2019, p. 204).

Para trabalhar a Educação Humanística serão abordados também a Educação para a paz, tendo como mirante epistemológico as cinco pedagogias traçadas por Nei Alberto Salles Filho; contudo, pela proximidade temática, os

destaques serão dados a duas delas, a Pedagogia dos valores humanos e a Pedagogia dos Direitos Humanos:

Como educação para a paz, entendemos os processos pedagógicos nos quais os elementos (conhecimentos e práticas) da cultura de paz são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais/humanos pautados na construção de atitudes cotidianas dentro de perspectivas que denominamos de *cinco pedagogias da paz – pedagogia dos valores humanos, pedagogia dos direitos humanos, pedagogia da conflitologia, pedagogia da ecoformação e pedagogia das vivências/convivências* – sendo pensadas à lua da educação. (SALLES FILHO, 2019, p. 20, grifo do autor).

A educação jurídica pautou uma formação humanística ao longo dos tempos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. E cada vez mais se faz necessária, numa sociedade que vive com discursos e ações de intolerância e de violências, sejam estas verbais, morais, psicológicas ou físicas. E citando Joaquim Herrera Flores: “A dignidade é, por conseguinte, o objetivo global pelo qual se luta utilizando, entre outros meios, o direito” (FLORES, 2009, p. 69).

Ainda sobre a formação humanística:

Essas razões indicam o entendimento de que a formação jurídica pode implicar melhorias nas relações sociais e conduzir a uma sociedade melhor. Para isso, nada mais adequado do que debater sobre o que se pode esperar de um ensino jurídico para a atuação na sociedade. Trata-se, neste caso, muito mais do que compreender a formação que habilite ao exercício profissional de aplicação, e verificar como construir uma alternativa à compreensão unívoca de formação do jurista para que se privilegie a humanidade da formação. Ou seja, considerar básica a formação humanística que habilite também para o desempenho da atuação jurídica de aplicação. (BERWIG, p. 169).

Com essas inserções, a significação da Educação em Direitos Humanos vai além do conhecimento sobre tratados ou convenções de proteção de Direitos Humanos, do estudo da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, vai além das teorias monista e dualista, da receptividade no ordenamento jurídico interno, do papel da ONU.

É preciso repensar o papel do Direito, especialmente acerca de sua finalidade de pacificação social, seja na formação durante o curso, seja o pensar na atuação dos egressos como profissionais comprometidos com a resolução de conflitos, dando prioridade aos métodos consensuais e na propagação de uma cultura efetiva de paz, assim como no acesso aos bens de dignidade por meio do Direito.

Nesse sentido é o que preza o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, em seu artigo 2º, ressaltando o advogado como defensor dos Direitos Humanos, da cidadania e da justiça social:

Art. 2º O advogado, indispensável à administração da Justiça, é defensor do Estado Democrático de Direito, dos direitos humanos e garantias fundamentais, da cidadania, da moralidade, da Justiça e da paz social, cumprindo-lhe exercer o seu ministério em consonância com a sua elevada função pública e com os valores que lhe são inerentes. (OAB, 2015).

O que também encontra respaldo no Estatuto da Advocacia:

Art. 2º O advogado é indispensável à administração da justiça.
 § 1º No seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social.
 § 2º No processo judicial, o advogado contribui, na postulação de decisão favorável ao seu constituinte, ao convencimento do julgador, e seus atos constituem múnus público.
 § 2º-A. No processo administrativo, o advogado contribui com a postulação de decisão favorável ao seu constituinte, e os seus atos constituem múnus público. (Incluído pela Lei nº 14.365, de 2022)
 § 3º No exercício da profissão, o advogado é inviolável por seus atos e manifestações, nos limites desta lei.
 Art. 2º-A. O advogado pode contribuir com o processo legislativo e com a elaboração de normas jurídicas, no âmbito dos Poderes da República. (Incluído pela Lei nº 14.365, de 2022) (BRASIL, 1994).

O Estatuto coloca em destaque o advogado como indispensável à administração da justiça, estabelecendo o exercício de sua função social (conforme prevê o artigo 2º em seu parágrafo primeiro). E ainda é importante destacar as inovações trazidas em 2022 pela Lei nº 14.365, a qual acrescentou o artigo 2º - A, ao referido Estatuto, possibilitando a contribuição do advogado com o processo legislativo e a elaboração das normas jurídicas. Essa possibilidade é uma porta que se abre para a maior inserção dos Direitos Humanos no ordenamento jurídico pátrio.

Note-se que neste íterim estamos trazendo destaques à atuação do advogado, porém a atuação dos profissionais nas demais carreiras jurídicas é essencial à realização dos Direitos Humanos, razão pela qual a formação jurídica requer uma base humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, capaz de instrumentalizar a atuação profissional, democrática e cidadã em prol da sociedade e das minorias, partindo de uma visão realista e crítica dos Direitos Humanos, visando a justiça social.

Acerca de uma teoria realista e crítica dos Direitos Humanos, Joaquim Herrera Flores completa seu pensamento elencando quatro condições e cinco deveres. As

quatro condições elencadas são de uma visão realista do mundo; um pensamento de combate (conscientização), um pensamento crítico que surja e que seja voltado a coletividades sociais determinadas e busca pela exterioridade em relação ao sistema dominante. Como cinco deveres, traz: o reconhecimento para reagir ao entorno; o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição. Com isso, Herrera Flores assevera que a nova cultura de Direitos Humanos que tenda à abertura e não ao fechamento da ação social deve ostentar um triplo caráter, a saber: abertura epistemológica (no sentido da capacidade de reagir culturalmente a partir de suas realidades), intercultural (reconhecendo a coexistência de formas de lutas pela dignidade) e política (criando condições institucionais) – (FLORES, 2009, 54-62).

Diante de tantos conhecimentos e elementos a serem agregados em sede de uma teoria crítica dos Direitos Humanos, há que se reconhecer sua complexidade como objeto de estudo e de ensino.

Para tanto, inicia-se esta reflexão com um conceito de Educação Humanística, que será atrelada a questões legais e conceituais, objetivando chegar na demonstração da necessidade de uma formação humanística nos Cursos de Direito.

3.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA

O processo educacional vai além das diretrizes contidas nos PPCs, do ensino dos conteúdos das ementas, das avaliações periódicas. Esse processo visa o conhecimento e, também, a formação que não se resume ao conhecimento técnico-científico.

Nei Alberto Salles Filho conceitua Educação da seguinte forma:

A educação é tudo isso, uma rede complexa de significados que precisam ser entendidos nas especificidades de suas relações, sob a pena de, ao pautar-se por apenas um dos aspectos, seja cognitivo, relacionado ao mercado de trabalho, ou afetivo-emocional, relacionado ao desenvolvimento dos valores para a vida, não realizar plenamente sua tarefa, a de contribuir com pessoas que detenham saberes e conhecimentos adequados e que possam fazer diferença positivamente para a humanidade. (SALLES FILHO, 2019, p. 143).

Esse modelo de Educação favorece o diálogo, a interligação de saberes, a criatividade e um olhar crítico reflexivo sobre as realidades, muito mais propenso a vencer os desafios e a propositura de ideias e construções de melhorias.

Nesse sentido, importa salientar a chamada “jaula de ferro”, utilizada por Joaquim Herrera Flores ao expor que:

Os direitos humanos podem se converter em uma pauta jurídica, ética e social que sirva de guia para a construção dessa nova racionalidade. Mas, para tanto, devemos libertá-los da jaula de ferro na qual foram encerrados pela ideologia de mercado e sua legitimação jurídica formalista e abstrata. (FLORES, 2009, p. 17).

É exatamente este o ponto de partida da formação jurídica humanística, que vai além das definições legais. Desde os primórdios, a educação jurídica foi pautada no codicismo, no Positivismo, e com os Direitos Humanos não foi e não está sendo diferente. Por mais que a Declaração Universal de 1984 e aqui no Brasil a Constituição Federal de 1988 estabeleçam Direitos Humanos e, aqui, alguns classificados como fundamentais, este rol não é taxativo e nem representa a realidade da sociedade e das ruas.

A “jaula” legal em que estão inseridos os Direitos Humanos não podem aprisionar os fatos sociais a que estão expostos os seres humanos, objeto dos Direitos Humanos. Assim, a Educação em Direitos Humanos parte do direito posto, para a efetivação de direitos, através de justiça social, de políticas públicas, do exercício da democracia e da cidadania, em busca do bem comum com práticas sociais emancipatórias.

A Educação em Direitos Humanos é objeto de lei e resoluções no Brasil, sendo a mais recente a Resolução nº 1/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução, em seu artigo 2º, estabelece um conceito legal de Educação em Direitos Humanos:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais. (BRASIL, 2012).

Assim, como EDH tem-se a concepções e práticas educativas que sejam capazes de efetivar a Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover

a Educação para a mudança e a transformação social, de acordo com a redação do artigo terceiro, o que coaduna com o objeto desta pesquisa, de formar profissionais do Direito, pautadas na formação humanística, com viés de transformação social, em especial em seu comprometimento com a pacificação de conflitos, relacionados também ao acesso aos bens de dignidade.

É preciso levar o ensino jurídico dos Direitos Humanos para o aspecto além do legalista. O convite a essa reflexão é no sentido de preparar professores e acadêmicos para o enfrentamento de uma luta que não se findou com a positivação dos Direitos Humanos, visto que são uma luta constante, em especial na busca pelos bens de dignidade que compõem esses Direitos Humanos, desde a água e a alimentação, dentre outros. Assim, Joaquim Herrera Flores afirma: “Apesar da enorme importância das normas que buscam garantir a efetividade dos direitos no âmbito Internacional, os direitos não podem reduzir-se às normas” (2009, p. 17). E segue:

O que torna universais os direitos não se baseiam em seu mero reconhecimento jurídico [...]. a universalidade dos direitos somente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento dos indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todas e todos criar as condições que garantam de modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. (FLORES, 2009, p. 19).

A ideia não pode se resumir ao direito de ter direitos, mas o acesso aos bens. E, aqui, parafraseando Joaquim Herrera Flores (2009, 27-28), os Direitos Humanos são processos com resultados provisórios. De fato, tanto é assim que em pleno século XXI vivenciamos uma pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que revelou ainda mais alguns pontos de luta que são fundamentais, que, a título de exemplo, podem ser citados: o acesso à água potável, ao saneamento básico, à saúde, à proteção às mulheres e crianças em situação de vulnerabilidade e de violência.

É esse tipo de luta que esta pesquisa quer trazer como necessária na afirmação de uma educação jurídica humanista. E, para isso, não se pode ficar restrito ao ensino legalista dos Direitos Humanos, e, portanto, é preciso contar com o apoio de outras Ciências, como a Sociologia, a Antropologia, a Economia e a Política, criando alicerces para uma formação emancipadora e transformadora da realidade.

Alexandre Torres Petry, ao falar da descolonização do Direito, aliado ao pluralismo jurídico e à ecologia de justiça, alerta para a necessidade do pluralismo como uma das competências necessárias para que a educação jurídica seja reflexiva,

crítica e emancipatória. Para tanto, apresenta a citação de José Geraldo de Sousa Júnior:

Entre essas competências, destacamos a abertura epistemológica para o pluralismo jurídico; o desenvolvimento de um perfil não apenas teórico, mas também humanista dos agentes jurídicos em condições de promover a reflexão sobre a condição humana que contextualize o direito no seu ambiente histórico, cultural, político, existencial e afetivo; e a aptidão para distinguir entre as múltiplas demandas, as que exigem a construção de um ambiente procedimental adequado para a negociação de diferenças e diminuição de desigualdades. (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 65; *apud* PÉTRY, 2019, p. 296).

Nei Alberto Salles Filho, com a Teoria das cinco pedagogias da paz, nos norteia no processo de ensino-aprendizagem jurídico, em especial em duas das pedagogias, quais sejam, a dos valores humanos e a Pedagogia dos Direitos Humanos.

Sobre a Pedagogia dos valores humanos:

Os profissionais que atuam nas questões sociais e educacionais são, cada vez mais solicitados a abordar problemas que surgem em suas comunidades. Ao se deparar com tantos desafios que o presente e o futuro revelam, a humanidade vê a educação como um auxílio indispensável na tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça. As ações educacionais e sociais são os principais meios para promover formas mais profundas e harmoniosas de desenvolvimento humano e, assim, ajudar na redução da pobreza, discriminação, ignorância, opressão, entre tantas formas de violência. Assim, educar vivenciando os valores humanos é uma possibilidade pedagógica considerável para nosso tempo, num projeto de educação para a paz humanidade. (SALLES FILHO, 2019, p. 253).

A pedagogia dos valores humanos, além da Educação para a paz, educa para a justiça, pela efetivação de direitos, pela realização dos Direitos Humanos. Os valores humanos precisam estar atrelados ao processo de ensino-aprendizagem do Direito. É necessária uma troca de informações sobre valores, levando em conta os atores envolvidos nesse processo. Professores e alunos podem contribuir mutuamente em objetivos comuns, através de atividades de extensão, que estimulam a convivência, reforçando a cidadania e o acesso aos Direitos Humanos, num viés de acesso aos bens de dignidade.

Os valores são definidos como: “[...] são crenças ou ideias que balizam nossas vidas e nos ajudam a tomar posições. São construídos na vivência de grupos e sociedade, entre dimensões micro espaciais, como a família, e macroespaciais, como um país ou continente” (SALLES FILHO, 2019, p. 255).

Já sobre a Pedagogia dos Direitos Humanos, leva em consideração que “[...] os direitos humanos são “vivos” e estão em movimento juntamente com a sociedade, levando à reflexão e sendo ampliados com os problemas humanas de cada época e geração” (destaques no original – SALLES FILHO, 2019, p. 266). E o professor Nei Alberto Salles Filho ainda ressalta que os programas de Educação em Direitos Humanos, de certa forma, são limitados por não aprofundarem os valores humanos, as dores, angústias e vivências humanas.

Essas realidades precisam estarem presentes na Educação, pois há outros valores e Direitos Humanos que precisam ser observados no cotidiano e que, por vezes, não estão na esfera de construção do conhecimento:

Iniciamos por relacionar os direitos humanos às ‘cegueiras do conhecimento’, em que, de imediato, lançamos um dos pontos cruciais, que é a dimensão plural colocado nos direitos humanos e que gera a dicotomia dos direitos das nações e dos povos e os direitos de cada cidadão. Estar cego nos direitos humanos é aceitar as ‘certezas’ escritas nos documentos e declarações de direitos. (SALLES FILHO, 2019, p. 276, grifo do autor).

Depreende-se deste entendimento a vivacidade dos Direitos Humanos e as particularidades de seus valores e necessidades. Por isso, o conhecimento jurídico não pode ficar restrito aos Direitos Humanos postos, visto que são construções e lutas.

E Nei Alberto Salles Filho encerra dizendo: “A *pedagogia dos direitos humanos* é aquela que, de forma mais crítica, vai atuar nessa frente, na humanização dos direitos, pois acreditamos que, quanto mais direitos construímos, mais humanos nos trenaremos” (SALLES FILHO, 2019, p. 290, grifo do autor).

O debate sobre a educação jurídica pode ter olhares múltiplos, desde a sua mercantilização, o número excessivo de oferta de cursos, os diferenciais entre as universidades públicas e privadas, os grupos econômicos, assim como as metodologias e a organização pedagógica. Porém, há uma liberdade na educação jurídica. A DCN não estabelece um modelo único, ele é flexível.

Portanto, as propostas aqui explanadas, extraídas de a partir da perspectiva de vários olhares, nos permitem não desenhar um modelo, mas pensar em possibilidades metodológicas que possam influir na formação jurídica humanística, tendo em vista a Educação em Direitos Humanos.

Alexandre Torres Petry, ao analisar a DCN, assevera que há liberdade conferida aos cursos para que desenvolvam seus projetos pedagógicos, pois não há

um currículo mínimo, podendo cada faculdade de Direito atender a sua realidade e peculiaridades do meio em que está inserida (PETRY, 2019, p. 184).

Petry (2019) defende a tese da ecologia de saberes jurídicos, pautada nas lições de Boaventura de Sousa Santos (seu orientador no doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação – UFRGS), para quem:

A educação jurídica brasileira deve ser mais plural e menos excludente, mais autêntica e menos colonizada. Nesse sentido, como forma de primeiro, (des)pensar a educação jurídica e, depois, repensá-la, defende-se a lógica de ecologia de justiça e de direitos, por isso tende a levar a educação jurídica brasileira para uma prática mais reflexiva, crítica e, fundamentalmente, focada nos direitos humanos, já que a perspectiva defendida é justamente de inclusão e solidariedade numa perspectiva intercultural (PETRY, 2019, p. 302-303).

Porém, a educação jurídica humanística precisa ser significativa para o acadêmico, ou seja, ele precisa perceber a aplicação dos conhecimentos da Educação em Direitos Humanos, que se pretende ensinar, ou seja, para além do aspecto normativo, mas de uma formação humana, comprometida com a pacificação social e o alcance dos Direitos Humanos.

Assim, numa aprendizagem significativa, certamente haverá uma abertura empática capaz de aliar teoria e prática (conhecer para transformar).

Se a educação tem a capacidade de transformar, de mudar a sociedade, precisa ser na direção da promoção dos direitos, principalmente os direitos humanos. Esse potencial de transformação social, sem dúvidas, é ainda mais potencializado no caso da educação jurídica, uma vez que a formação de juristas operadores do Direito é essencial para uma sociedade em que se busca a efetiva cidadania e justiça social. (PETRY, 2019, p. 272).

Mas essa Educação em Direitos Humanos é obrigatória para as Instituições de Ensino Superior? Se sim, como educar em Direitos Humanos?

A Resolução nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, dispõe em seus artigos 6º e 7º que:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados

interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012).

Note-se que o modelo é de educação transversal. E no que tange ao ensino superior, devendo ser considerada na construção tanto do PDI como no PPC dos cursos e adotada procedimentalmente de forma transversal e interdisciplinar, ou ainda como conteúdo específico ou de forma mista, qual seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Ressalte-se aqui uma preocupação de Alexandre Torres Petry, ao mencionar a referida transdisciplinaridade no ensino jurídico e apontar que “os Direitos Humanos estariam em tudo”, significaria a mesma coisa do “que estar em nada” e continua:

Não se está aqui atacando, de maneira alguma, o ensino transversal dos direitos humanos. Pelo contrário, acredita-se na necessidade que todos os cursos tenham essa premissa. Porém, ao mesmo tempo, existem muitas razões para acreditar que a alegação de ensino transversal dos direitos humanos possa ser uma mera “falácia”.

Como não temos no Brasil uma cultura em direitos humanos solidificada, acreditar no ensino transversal sem medidas efetivas de concretização é uma aposta arriscada. Assim, defende-se de forma enfática que, além da educação transversal, os cursos também deverão tratar dos direitos humanos de forma disciplinar, ou seja, por meio da inserção de disciplinas de direitos humanos em seus currículos. (PETRY, 2019, p. 203).

A proposta de Petry encaixa-se no que dispõe o artigo 7º da Resolução nº 1/2012, ou seja, a forma mista, transversal e disciplinar.

A proposta deste trabalho é uma Educação em Direitos Humanos transdisciplinar, o que caminha à transversalidade exigida na legislação educacional, mais que uma proposta de temas de Direitos Humanos transversais tratados interdisciplinarmente, aqui, pretende-se relacionar os Direitos Humanos em si com todas as disciplinas e não apenas temas em Direitos Humanos com olhares interdisciplinares.

Importa ressaltar que a Educação em Direitos Humanos não é uma prática educacional opcional, mas legalmente obrigatória conforme a Resolução nº 1/2012, e que foi trazida de forma mais enfática pela Resolução nº 5/2018, nas Diretrizes Curriculares vigentes ao Curso de Direito, se comparada à Resolução anterior, qual seja, a Resolução nº 9/2004.

Outro ponto importante na Educação Humanística, é definir o que é educar em Direitos Humanos e a proposta dessa Educação. Para tanto, recomenda-se a definição:

Um ensino jurídico que se pretende ser pautado na concepção de educar em direitos humanos deve ter como um dos seus objetivos a formação cidadã do indivíduo, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover e proteger os direitos e garantias reconhecidos em uma sociedade democrática, a qual é constituída pela pluralidade de formas de existir, viver e experimentar o direito. Deve-se buscar a superação de um único modelo de ensino jurídico, para contemplar também a formação humanística, robusta, subjetivamente profunda, consciente e ativa do aluno. (LIMA; LIMA, 2018, p. 173).

O que se pretende além da obrigatoriedade da disciplina de Direitos Humanos, nos currículos, com olhares a partir das perspectivas internacionais e ditas universais. A pretensão é de um olhar crítico, voltado às realidades, capaz de promover uma Educação humanizadora e cidadã. Neste ponto é que entra a ideia da Educação em Direitos Humanos.

Nossos mirantes epistemológicos acerca da Educação em Direitos Humanos, Boaventura de Souza Santos, Joaquín Herrera Flores, Costa Douzinas e Nei Alberto Salles Filho, além do diálogo com outros autores, que nos fornecem elementos fundamentais para a definição de Educação em Direitos Humanos, elementos estes que trazemos para a formação jurídica humanística, pautada da Educação em Direitos Humanos, pois entendemos que não basta o ensino dos Direitos Humanos, sem uma perspectiva teórica crítica, sem educar para os Direitos Humanos, entendidos como processos de luta aos bens de dignidade, processos por sua vez, inacabados.

Assim, Direitos Humanos, no sentido normativo da palavra, requer a Educação em Direitos Humanos, como instrumentalização na efetivação desses direitos.

3.1.1 As influências internacionais nos Direitos Humanos

Precisamos tomar cuidado com os universalismos dos Direitos Humanos, pois os direitos humanos não se confundem com os direitos internacionais. Direitos Humanos são pautas a serem tratadas a partir de olhares globais e locais.

Na obra “Derechos humanos, democracia y desarrollo”, Boaventura de Sousa Santos apresenta um propósito de reconstrução, visando formular novas teorias e propostas de ações, capazes de reforçar o potencial emancipador dos Direitos

Humanos (SANTOS, 2014, p. 11). A reflexão proposta é de reavaliar um discurso hegemônico e universal de Direitos Humanos, como linguagem da dignidade da pessoa humana, onde vários elementos são questionados, desde o Estado à questão do meio ambiente (p. 23).

Ainda, no Capítulo II, em que Boaventura traça as tensões dos direitos humanos, podemos destacar aquilo que é universal e fundacional, no sentido de que é universal aquilo que é válido independente do contexto, é válido em todo tempo e lugar, que é representativo pela sua amplitude, por sua vez o fundacional é importante por ser único. Já na tensão acerca do Estado, Boaventura assevera que grandes violações aos Direitos Humanos são cometidas por poderosos que estão dentro do Estado (SANTOS, 2014, p. 37-44).

Joaquín Herrera Flores propõe uma nova perspectiva dos Direitos Humanos:

Para tanto, tentaremos propor uma nova perspectiva dos direitos como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana. O que torna universais os direitos não se baseiam em um mero reconhecimento jurídico, nem na adaptação de uma ideologia determinada que os entenda como ideias abstratas além dos contextos sociais, e econômicos e culturais nos quais surgem e para os quais devem servir de pauta crítica. A universalidade dos direitos somente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indivíduos, grupos e organização na hora de construir um marco de ações que permita a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. (FLORES, 2009, p. 19).

O esforço internacional para o reconhecimento de Direitos Humanos mínimos não pode ser descartado, mas sua instrumentalização decorre de ações nacionais e locais, criando espaços de lutas para efetivação de direitos, como já salientado, bens de dignidade.

Não basta ter direito a ter direitos, a população tem direitos, mas não pode exercê-los por falta de condições materiais (FLORES, 2019, p. 27).

A Declaração que se denomina de universal tem suas particularidades e, por isso mesmo, não pode ser considerada hegemônica.

O conceito de direitos humanos propaga-se como sendo uma construção universal, devendo ser adotada por todas as nações da humanidade. Para garantir essa universalidade, o discurso reveste-se de uma pretensa neutralidade, como se tivesse sido produzido por um humano ideal, que representasse todos os povos existentes. O local de enunciação que esse sujeito se situa é o ponto zero do conhecimento, ou seja, um local neutro, descontextualizado, objetivo e, portanto, universal, compreendendo todos os ideais almejados pela humanidade.

Entretanto, ao contrário do que é propagado pelo discurso hegemônico, é perfeitamente possível situar o local de enunciação do discurso dos direitos humanos, bem como as particularidades do sujeito que o produziu: homem, branco, detentor de posses e vencedor da guerra. E quando se identifica o seu local de enunciação, são evidenciados os limites do discurso universal. Isso porque na realidade social são facilmente encontrados sujeitos que não se enquadram nas características deste 'humano ideal' que produziu o discurso (a mulher, o negro, o índio, o mulato, o mestiço, o refugiado, o apátrida, o pobre, o derrotado na guerra). Assim, uma outra face dos direitos humanos é apresentada, por meio da qual é possível constatar que na verdade ele invisibiliza e subalterniza os sujeitos que diferem do ideal 'universal' de ser humano. (LIMA; LIMA, 2018, p. 164, grifo dos autores).

Joaquín Herrera Flores parte de uma nova teoria de Direitos Humanos, dividida em três níveis de trabalho, que sintetizamos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Síntese da Nova teoria de direitos humanos, de Joaquín Herrera Flores

(continua)

1º Nível: O “o quê” dos direitos	2º Nível: O “por quê” dos direitos	3º Nível: O “para quê” dos direitos
<p>Partindo de um conceito de Direitos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os Direitos Humanos, mais que direitos “propriamente ditos”, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”. • Os Direitos Humanos não devem ser confundidos com os direitos positivados, no âmbito nacional ou internacional. • Não se pode cair na falácia do positivismo. 	<p>Agora cumpre estabelecer as razões pelas quais construímos os Direitos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entende-se que os Direitos Humanos não estão alcançados, acabados em seu processo de construção, e que, portanto, merecem investigação. • Segundo Flores, promovemos processo de Direitos Humanos, porque necessitamos ter acesso aos bens e segundo, porque eles não caem do céu. • Conforme a posição que ocupamos, temos maior ou 	<p>Neste ponto, a questão é quanto aos objetivos: Sobreviver ou viver com dignidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os Direitos Humanos são resultados provisórios das lutas pela dignidade. • Por dignidade, entenda-se o acesso igualitário aos bens, sem hierarquias ou posições privilegiadas, ou ainda, sem opressão ou subordinação. • Aqui dignidade é um fim material, com objetivo de uma vida digna. • Não podemos ser neutros nessa luta. “Se existe um
<ul style="list-style-type: none"> • A preocupação de Herrera Flores é de como obter garantia jurídica de sua implementação e efetividade. • Entende que devemos começar pelos bens exigíveis para viver com dignidade, exemplificando como: expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação, entre outros. • Direitos Humanos, são portanto, dinâmicas sociais, com a adoção de meios e instrumentos políticos, sociais, econômicos, culturais ou jurídicos (FLORES, 2019, p. 28-29). 	<p>menor facilidade de ter acesso aos bens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os processos então ocorrem porque considera-se injusto que aja essa divisão do ser humano. • Todos precisam dispor de condições para terem acesso aos bens para sua existência. • O autor revela aqui as desigualdades de acesso aos bens de dignidade (FLORES, 2019, p. 29-30). 	<p>fenômeno que resiste à suposta “neutralidade” científica, são os Direitos Humanos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nova teoria propõe uma reflexão intelectual e a proposta de dinâmicas sociais de lutas contra processos hegemônicos, que dividem os seres humanos. • O objetivo é empoderar e fortalecer pessoas e grupos que sofrem. Instrumentalizar direitos (FLORES, 2019, p. 30-32).

Fonte: Adaptado de FLORES, 2019, p. 28-32.

Da nova teoria de Direitos Humanos, de Joaquín Herrera Flores, em “A (Re)invenção dos Direitos Humanos” (2019), pode-se concluir que não são direitos, mas sim bens; que há divisões sociais que proporcionam acessos não igualitários aos bens de dignidade; que há necessidade da luta por estes direitos (bens) pelas práticas e dinâmicas sociais; que o objetivo é viver com dignidade e que temos poderes políticos e legislativos, enfim, sistemas, incluindo os meios jurídicos que atuem no cumprimento do que foi conquistado através de lutas.

Com esse olhar crítico sobre a suposta universalidade dos Direitos Humanos, posto como uma Declaração Universal, é que se pretende propor uma formação jurídica humanística crítica, capaz de estar atenta aos legalismos e codicismos que muitas vezes são excludentes e que não preparam para uma emancipação social, para um protagonismo cidadão.

Nesse interim, é preciso alargar o conceito de Direitos Humanos que se pretende educar no ensino superior, aqui, em especial, nos cursos de Direito: “a educação em Direitos Humanos não pode ser realizada sem se voltar para a realidade social na qual ela está concretizada” (LIMA; LIMA, 2018, p. 167).

Por isso o desafio da formação humanística, reconhecendo as complexidades sociais e até mesmo da realidade educacional, numa proposta transdisciplinar de formação humana.

Afinal, que Direitos Humanos queremos ensinar e em qual bases deve ser a sua formação crítica?

José Edmilson de Souza Lima e Milena Moraes Lima, em artigo intitulado “Educação em Direitos Humanos e Ensino Jurídico: Um diálogo necessário”, ressaltam que “[...] a Educação é um dos principais meios para se concretizar e fomentar cidadania e, conseqüentemente, consolidar um Estado Democrático de Direito, como é o Brasil”. E continuam ao tratar dos Direitos Humanos no discurso universal hegemônico que teve como marco histórico a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, adotado pela ONU (LIMA; LIMA, 2018, p. 162-163).

Cabe a todos os atores no processo educacional do Direito, tendo em vista os desafios do século XXI, assumirmos o protagonismo, no sentido de romper os métodos tradicionais do ensino jurídico, especialmente dos Direitos Humanos, a partir da Educação em Direitos Humanos, para compreender que esses direitos são lutas pela dignidade, e que dispomos de sistemas, incluindo a lei, como meio de acesso aos bens de dignidade.

3.1.2. Direitos Humanos decoloniais como forma de aproximação da realidade local: as particularidades da América Latina

Neste ponto de construção da ideia de um ensino jurídico pautado na Educação humanística, se faz necessário reforçar que para desenvolver o estímulo a este modelo de formação requer-se a proximidade com as realidades, tanto no viés do processo de ensino-aprendizagem, assim como na transformação local.

Por isso aqui, a proposta é apresentar algumas peculiaridades da América Latina, em especial na defesa dos Direitos Humanos e do acesso a esses bens (entendidos como a vida em toda sua essência, desde a alimentação à integridade física, a liberdade, a igualdade, os direitos sociais, os direitos de terceira dimensão, como o meio ambiente). Para tanto, serão invocadas as lições de Boaventura de Sousa Santos, Costa Douzinas e Sérgio Aquino.

Sob a perspectiva crítica, “Na oficina do sociólogo artesão”, especificamente, na Aula 8, Boaventura de Sousa Santos, questiona se é possível democratizar os Direitos Humanos e a democracia? E nos convida a discutir os Direitos Humanos a partir da perspectiva daqueles que não têm Direitos Humanos, alertando sobre a concepção hegemônica e convencional assentada em ilusões que alimentam uma série de tensões entre teoria e prática dos Direitos Humanos (SANTOS, p. 287-303).

Boaventura de Sousa Santos assevera que a primeira tensão é entre o universal e o fundamental, onde questiona a universalidade dos Direitos Humanos, pois o que considera fundamental está na experiência. E sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos, aduz: “a DUDH tornava invisíveis as exclusões do outro lado da linha abissal⁴” (p. 298) e que as “concepções convencionais de direitos humanos, que na minha opinião são um tipo de discurso de fachada, mais dirigido aos sujeitos de direitos humanos, ou seja, a nós mesmos, do que as pessoas reais que não têm direitos [...]” (p. 302).

Aliando à perspectiva crítica de Boaventura, a qual reconhece a existência das dominações hegemônicas, está a Nova Teoria, de Joaquín Herrera Flores, quando da obra “A (Re)invenção dos direitos humanos” (2019), destacando as

⁴ Linha abissal é a ideia basilar que subjaz às epistemologias do Sul. Marca a divisão radical entre formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial que caracterizou o mundo ocidental moderno desde o século XV. Essa divisão cria dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, dois mundos que, mesmo sendo gêmeos, se apresentam incomensuráveis (SANTOS, 2019, p. 43).

regionalidades, as lutas de acesso aos bens de dignidade, com as evidências de que vivemos em divisões humanas, de classes, de cores, de raças, de credos.

E nesse viés crítico dos Direitos Humanos, Costa Douzinas em “São os direitos universais?” – Projeto revoluções – faz um comparativo muito interessante entre o discurso do direito natural e dos Direitos Humanos: “O grande atrativo do direito natural era sua flexibilidade e o poder formidável que dava aos intérpretes. Os direitos humanos não são diferentes” (p. 4). E continua:

Todavia, logo após as revoluções, os direitos naturais atrofiaram. O século 19 foi a época da engenharia social nos territórios das metrópoles e do colonialismo na periferia. O direito tornou-se um instrumento nas mãos de governos, construtores de impérios e reformadores. Apelos a princípios morais ou direitos individuais eram vistos como obstáculos reacionários ao progresso (p. 07). Direitos humanos internacionais foram concebidos como um tipo de lei superior que prevalece sobre as políticas nacionais. Nesse sentido, os direitos humanos são intrinsecamente antidemocráticos ao agir em defesa dos vulneráveis e oprimidos contra os preconceitos da maioria. Eles tentam impor restrições aos governos e legisladores para impedir que ajam brutalmente contra os ‘outros’ de cada época e sociedade (DOUZINAS, 2009, p. 9-10).

E conclui dizendo que a árvore genealógica dos Direitos Humanos é ocidental (DOUZINAS, 2009, p. 10). As reflexões de Costa Douzinas nos fazem pensar sobre a origem dos Direitos Humanos e seu contexto de proposta universal e ocidental, aceita pelo mundo sem críticas ou contextualizações locais. Serão os Direitos Humanos desejo de poder? Seriam os Direitos Humanos tão pacíficos como aparentam? Ou qualquer proposta de contextualização seria uma afronta ao Direito dito Universal?

O romper com essa lógica de dominação requer profundidade que vai além de leituras teóricas, mas parte do contato com as realidades, tão necessária contextualização dos Direitos Humanos, para os humanos dos direitos “O movimento pelos direitos humanos pode ser visto como a luta em curso, mas debilitada, para fechar a lacuna entre o homem abstrato das Declarações e o ser humano empírico” (DOUZINAS, 2009, p. 6).

De posse destas interligações teóricas, passamos agora a olhar de forma particular a América Latina, pelas lentes de Sérgio Aquino:

Essa vontade de pertencer ao Ocidente estimula a criação de uma identidade sul-americana com traços europeus bem definidos. O sentimento de pertença ao mundo – leia-se: Europa – permite que a América Latina surja como variante do citado continente como instrumento de homogeneização entre todas as elites desse território. [...] o Princípio Fraternidade é tão somente um fenômeno contingencial, senão omissos, nas terras localizadas no trópico de capricórnio. (AQUINO, 2019, p. 227).

A dominação dos tempos coloniais ainda nos impedem de construirmos nossa identidade fraterna. A esta fraternidade, cabe a reflexão:

A eficácia da Fraternidade não nasce por meio da ação paterna do estatal, mas de todos os que desejam ultrapassar o sentimento de submissão e se tornarem responsáveis por uma geografia humana de direitos os quais disseminem, ampliem e articulem os diálogos entre Liberdade, Igualdade e Fraternidade. (AQUINO, 2019, p. 234).

E mais:

A Cidadania Sul-Americana precisa ultrapassar os domínios históricos da violência, exploração, submissão. De dominados precisam reivindicar seu *status* de humanos capazes de terem sua autonomia preservada e poderem constituir uma vida compartilhada, desejável e integradora. Essa capacidade de união não se torna fértil pela determinação da autoridade estatal, mas pela *práxis* de Cuidado inscrita na expressão fraterna: 'um em todos, todos em um'. (AQUINO, 2019, p. 235, grifo do autor).

Concluimos que há necessidade urgente de termos na sociedade mais cidadãos fraternos, dotados de capacidade e não de subordinação. Dentre esses cidadãos, nossa proposta é de capacitar profissionais do Direito, dotados de competências e habilidades.

Como bem assevera Herrera Flores, antes mesmo do Direito é preciso pensar nos bens de dignidade que compõem os chamados "Direitos Humanos". Incluir o levantamento local das necessidades desses bens, desde o acesso à justiça, a democracia participativa, até mesmo as necessidades básicas materiais que podem servir de material para promoção de políticas locais, dentre outros; e assim, trazê-los para o ambiente da universidade.

É preciso decoloniar também no aspecto normativo educacional, pois a Resolução que estabelece a Educação em Direitos Humanos no Brasil, reconhece em seu artigo 2º, parágrafo primeiro, os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º **Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos** como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos,

referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012, grifo do autor).

O olhar decolonial, e para além do Positivismo, são pontos bases para uma formação jurídica humanística. Os humanos dos direitos são participantes de realidades peculiares, particulares, locais e a luta pelos direitos parte destas realidades.

Decoloniar aqui é enxergar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento internacional importantíssimo na caminhada da conquista dos Direitos Humanos, mas que esta Declaração não encerra a luta diária para o acesso aos bens de dignidade que compõe os Direitos Humanos. Essa luta é da sociedade e, portanto, parte importante do processo educacional e da formação, incluindo aqui a formação jurídica crítica emancipadora.

Essa aproximação com a realidade social é fundamental, e aqui resgatando o pensamento de Joaquín Herrera Flores, é nessa realidade que se situam os bens de dignidade aos quais devem ser objeto de luta do Direito.

Nesse mesmo ínterim, Joaquim Herrera Flores propõe uma versão revisada da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da seguinte forma:

Preâmbulo: ‘...reconhecendo que os direitos humanos não constituem um ‘ideal abstrato’ que, como todo horizonte, se afasta à medida que nos aproximamos, proclamamos que tais direitos são o conjunto de processos que os indivíduos e os grupos humanos põem em marcha cotidianamente para ter acesso aos bens exigíveis para uma vida digna de ser vivida’.

Artigo 1º. – Todos os seres humanos devem ter os instrumentos, meios e condições necessárias, a fim de que possam pôr em prática ‘processos de luta pela dignidade humana’.

Artigo 2º. – A dignidade humana é um fim perseguido pelos direitos humanos. A dignidade consiste na obtenção de um acesso igualitário aos bens, tanto materiais como imateriais, que se consegue no constante processo de humanização do ser humano.

Artigo 3º. – Para conseguir o anterior, os seres humanos em luta para abrir processos de dignidade devem ter suficiente poder individual e coletivo para exigir das instituições legislativas, internacionais e nacionais, um sistema de garantias (políticas, sociais, econômicas e jurídicas) que lhes permitam gozar do resultado de suas lutas. Para tal efeito, declaram-se como garantias mínimas as que se relatam a seguir... (FLORES, 2009, p. 33).

Como o próprio autor propõe, é de estabelecer uma comparação entre os textos, pois não basta a normatização que não se proponha a incluir as diversas formas de lutas e de realidades que os humanos vivem diariamente. E como nossa atitude aqui parte do teórico, destaca-se uma fala de Herrera Flores ao mencionar as atitudes teóricas diante da realidade contemporânea dos Direitos Humanos: “Nos

momentos atuais, é necessário armar-se de ideias e conceitos que nos permitam avançar na luta pela dignidade humana” (FLORES, 2009, p. 65).

Nem todos os seres humanos estão no mesmo nível de busca desses Direitos Humanos.

Todos esses são esforços para levar à prática essa perspectiva ‘nova’ que ora defendemos. Os direitos humanos devem transformar-se na ‘forma’ sobre a qual se construirá um novo conceito de justiça e de equidade, que leve em consideração a realidade da exclusão de quase 80% da humanidade dos ‘benefícios’ dessa nova ordem global. (FLORES, 2009, p. 68).

Aqui vale resgatar alguns conceitos de Direito Constitucional, como igualdade formal perante a lei e isonomia.

Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicações de grupos, minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restaram tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas. (FLORES, 2009, p. 71).

Não há como pensar em uma Educação emancipadora, capaz de refletir na sociedade sem realizar a contextualização educacional pautada nas realidades locais.

Alexandre Torres Petry, considera que:

[...] praticar uma educação jurídica com uma identidade própria e voltada para os problemas peculiares do Brasil é vital para a ideia de justiça. Impõe-se que o Brasil possua uma educação jurídica descolonizada e emancipada das escolas clássicas, mas sem ignorar nosso passado e sem deixar de lado importantes e imprescindíveis conhecimentos jurídicos acumulados na já tradição milenar do Direito. (PETRY, 2019, p. 207).

Educar em Direitos Humanos parte de um processo de convencimento e não de persuasão. E esse convencimento perpassa o caminho do local, do sentir, do perceber as necessidades dos direitos e até mesmo a percepção da violação desses direitos.

A universidade desempenha um papel fundamental na construção da EDH. Boaventura de Sousa Santos, em “O fim do império cognitivo”, propõe uma universidade polifônica:

O movimento contra o capitalismo universitário e o colonialismo universitário tem por objetivo tanto ajustar contas com o passado problemático da universidade como garantir para ela um futuro pós-capitalista, pós-colonial e

pós-patriarcal. Chamo de movimento para uma universidade empenhada e polifônica, uma universidade em vias de se tornar pluriversidade e uma subversidade. (SANTOS, 2019, p. 385).

De fato, a Educação em Direitos Humanos que queremos não é neutra, ela é plural, disruptiva, heterogênea, aberta a novos sistemas e metodologias, que alia conhecimentos em prol do bem social. Quando Boaventura menciona a pluriversidade, vislumbramos a EDH num viés decolonial, pautado nas Epistemologias do Sul, com suas ausências, emergências, ecologias de saberes, tradução intercultural e artesanania das práticas (SANTOS, 2019, p. 389).

Epistemologias que nos farão olhar nossas realidades, necessidades e nos auxiliarão a criar o conhecimento compartilhado e não fragmentado, com diálogos interculturais e não eurocêtricos, que por sua vez trarão experiências e vivências próprias.

Boaventura ainda explica a subversidade, enquanto uma Educação para o inconformismo, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão:

[...] a subversidade não em vista a transmissão unilateral de um conhecimento herdado, de um dado conhecimento, privilegiado, erudito ou científico. Pelo contrário, pratica uma pedagogia centrada nas ecologias de saberes e na tradução intercultural, privilegiando um diálogo entre conhecimentos científicos e artesanais. (SANTOS, 2019, 395).

Esse modelo de universidade também deve alcançar o Direito enquanto Ciência, o pensar o Direito para além das normas (internacionais e internas) e num viés decolonial é um caminho a ser percorrido na formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, de forma decolonial, crítica e com objetivo de promover o acesso aos bens de dignidade.

3.2 A LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA INSERÇÃO NA FORMAÇÃO JURÍDICA

A legislação acerca da Educação em Direitos Humanos pode ser observada na esfera internacional, nacional e estadual. Passaremos ao longo deste ponto, olhares e reflexões de um modo geral, mas, em especial, das normativas educacionais em EDH que guardem correlação com a formação jurídica humanística, razão pela qual faremos apenas menção à questão estadual.

No ano de 2012, através do Ministério da Educação restaram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A Resolução está vigente até o presente momento, e inicia-se com os considerandos:

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012).

Os considerandos apontam as referências normativas que serão trabalhadas neste ponto da pesquisa como fontes primárias, ou seja, os principais documentos acerca da Educação em Direitos Humanos, lembrando que esta Resolução deve ser observada pelos sistemas de ensino, incluindo aqui a educação de ensino superior.

Insta destacar, antes de avançar nos aspectos legais, que a finalidade da Educação em Direitos Humanos, de acordo com o artigo 3º da Resolução supracitada, é de promover a Educação para a mudança e a transformação social. A base da EDH passa pelas diretrizes educacionais, portanto, desta forma, vamos explorar a legislação aplicável acerca da Educação em Direitos Humanos, nos planos internacional e nacional, comentando a essência de cada instituto normativo.

3.2.1 Legislação internacional

No plano internacional, a diretriz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, oriunda da Assembleia Geral da ONU, datada de 1948, e que já restou mencionada nesta pesquisa. A Declaração proclama a Educação como um direito humano, conforme o prevê o artigo 26 da mesma e ainda estabelece a promoção dos direitos através do ensino e da Educação, com objetivos de tolerância e manutenção da paz.

O Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, datado de 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992, depreende-se do artigo 13, parágrafo primeiro do Pacto, a Educação para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o respeito pelos Direitos Humanos, de forma a capacitar a pessoas a participar de uma sociedade livre e, também, em prol da manutenção da paz.

Protocolo de San Salvador (1998), adicional ao Pacto de São José da Costa Rica, em seu artigo 13, dispõe sobre a Educação, e no inciso II, sobre o direito à Educação em Direitos Humanos, estabelecendo a obrigação da Educação no sentido do desenvolvimento da personalidade e respeito aos Direitos Humanos.

A II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), em seu artigo 33, insere como obrigação do Estado, de orientar a Educação no sentido de reforçar o respeito aos Direitos Humanos e enfatiza a incorporação do tema Direitos Humanos nos programas educacionais.

Há ainda outras Resoluções no plano internacional, das quais o Brasil está comprometido, como a Resolução ONU, AG n° 49/184, que estabeleceu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e acolheu o Plano de Ação a ela referido. Além deste, também o Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (revisado para a Primeira Etapa 2005-2007) (ONU, AG, A/59/525/Rev.1, de 02/03/2005) e as Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos (ONU, AG, A/52/469, de 1997).

Um ponto de destaque é para o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014) e o Plano de ação, pois concentram a definição de EDH, estabelece sua finalidade e amplitude:

[...] educação em direitos humanos segundo o que foi acordado pela comunidade internacional, ela pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito;
- (e) fomentar e manter a paz;
- (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

Dessa forma, a educação em direitos humanos abrange o seguinte:

- (a) conhecimentos e técnicas – aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- (b) valores, atitudes e comportamentos – promover valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

(c) adoção de medidas – fomentar a adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos (UNESCO, 2012).

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos tem como objetivos:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas, a cargo de todos os agentes pertinentes;
- (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (UNESCO, 2012).

Por fim, Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), a qual reconhece o direito de todas as pessoas de saber, procurar e receber informações sobre os Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

3.2.2 Legislação brasileira

No que tange ao plano nacional, nosso ponto de partida é a Constituição Federal de 1988, que estabelece em seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III), a prevalência dos Direitos Humanos nas relações internacionais (artigo 4º, inciso II), e Educação como um direito social, em seu artigo 6º e, mais além, no artigo 205 “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) tem como objetivo estabelecer as diretrizes da educação básica, e em seu artigo 26, parágrafo 9º, determina os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, incluindo os conteúdos relativos aos Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) prevê a implementação de programas de inclusão efetiva dos Direitos Humanos no cotidiano

da vida escolar. Já em 2009, o PNDH, através do Decreto nº 7.037/2009, em seu eixo 5, especialmente acerca da educação superior, onde em seus objetivos estratégicos II e III, preconiza a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de ensino superior, bem como o incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos.

Enfim, a já mencionada Resolução nº 1/2012 do MEC/CNE, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, define a EDH como:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Já em seu artigo 3º, estabelece a finalidade da Educação em Direitos Humanos como sendo a de promover a Educação para a mudança e a transformação social, requer o reconhecimento da complexidade e da necessária transdisciplinaridade dos Direitos Humanos no ensino jurídico, aqui defendido em seu propósito de formação humanística.

E continua no artigo 5º a contextualização do objetivo da EDH:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. § 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

Acerca da educação superior, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) aduz:

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos (BRASIL, 2018, p. 23-24).

O mesmo PNDH (2018), ainda cita como princípios da EDH no ensino superior:

A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; • os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; • o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; • a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; • as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; • a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós graduação e outros; • o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; • a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH. (BRASIL, 2018, p. 24-25).

E como ações programáticas:

Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES. • Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES. • Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos. • Solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos. • Promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e

interativo. • Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES. • Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino. • Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e para a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação. • Apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES. • Promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos. • Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura. • Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES. • Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH. • Estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa. • Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema. • Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local. • Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES. • Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais. • Estimular nas IES para a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências. • Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária. • Propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES. (BRASIL, 2018, p. 26-27).

A formação humana comprometida com a transformação social, e tendo como norteador a metodologia de integração, baseada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, é um ponto de partida para alcançar o objetivo aqui proposto.

2.2.2.1 Legislação estadual

Como indicado no início deste ponto dos aspectos legislativos, o Estado do Paraná também conta com um Plano de EDH:

O PEEDH/PR sugere que o Estado apoie as IES em todas as instâncias de pesquisa, ensino e extensão na área de educação em direitos humanos, promovendo e monitorando seus resultados, tendo-se em vista as necessidades sociais. (PARANÁ. PEEDH, 2015, p. 19).

A educação em direitos humanos deve permear todos os espaços educacionais e a EDH no Ensino Superior se efetiva na dialogicidade da teoria e da prática no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, e em transversalidade com todas as áreas de conhecimento, nos cursos de bacharelado e de licenciatura, porque todas têm poder de influenciar as políticas públicas para a proteção e a garantia dos direitos humanos, pois a própria educação em direitos humanos abrange a medicina, a pedagogia, o direito, a história, a engenharia, a estatística, a matemática, a biologia, a geografia, a psicologia, a tecnologia, a comunicação, as artes, a educação física, a nutrição e todas as demais. Para tanto, as IES devem ser instruídas e incentivadas para a efetivação da educação em direitos humanos, em conformidade com as demandas e urgências sociais, de modo que todos os sujeitos do Ensino Superior, sejam gestores, docentes, estudantes, técnicos atuantes nesta esfera possam, ao mesmo tempo em que assumem condutas que expressem a EDH, contribuir, a partir de suas competências, com a proteção dos direitos de toda uma sociedade, combatendo a injustiça, a desigualdade, a discriminação, o desrespeito de qualquer tipo, e, permanentemente, desenvolver ações em favor da cultura de direitos humanos e da cultura da paz e não violência. (PARANÁ, 2015, p. 21).

Ainda no Plano Estadual, há um rol de ações com público-alvo definidos e parceiros possíveis, dentro os quais estão as IES públicas e privadas, bem como um eixo de EDH destinado aos profissionais dos sistemas de justiça, segurança e socioeducação.

De todos os aspectos normativos nos planos internacionais, América Latina, Brasil e Estado do Paraná, nota-se que educar em Direitos Humanos é uma necessidade de empoderar a sociedade e os profissionais do Direito a serem agentes de transformação. A Constituição Federal de 1988 assegura em seu artigo 6º, na Ordem Social, a Educação como um direito. E um direito que visa a emancipação, pois a Educação é via de acesso a outros direitos, na luta e na busca pelos bens de dignidade. Se a nossa Constituição é pautada na democracia e tem nesta um de seus valores fundamentais, a Educação em Direitos Humanos é necessária para uma sociedade democrática.

A expansão das faculdades de Direito pelo Brasil precisa estar atrelada ao desenvolvimento e não simplesmente a uma lógica de mercado educacional.

No último capítulo proposto neste estudo, será traçado o perfil da Educação em Direitos Humanos, num viés local, como forma de reafirmação do reconhecimento das necessidades e características locais, momento em que os documentos e práticas

institucionais estabelecerão uma dialética com a legislação e a proposta de um ensino jurídico pautada na formação humanística.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO JURÍDICA HUMANÍSTICA À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Se eu falo as línguas dos homens e dos anjos, mas não tenho amor, sou como o bronze que soa ou o címbalo que retine.

Com efeito, agora vemos como por meio de um espelho e de maneira confusa; mas então veremos face a face. Agora conheço de maneira limitada; mas então conhecerei como fui conhecido. Agora, portanto, permanecem fé, esperança, amor, essas três coisas; mas a maior delas é o amor (Bíblia Sagrada. I Coríntios, 13: 1, 12-13).

O perfil profissional dos estudantes de Direito, exigido no século XXI, vai além da formação tecnicista, positivista e normativista.

Não só foi objeto da DCN de 2018, como também, uma exigência notada no mercado de trabalho. Um dos desafios das faculdades de Direito inclui desenvolver em seus acadêmicos habilidades e competências. Tanto as *hard skills* como as *soft skills*, seja pela dinâmica complexa das relações no mundo atual, seja pelas ferramentas de trabalho. O profissional de hoje requer conhecimento, habilidade e atitude.

O caminho histórico percorrido já demonstra que o Curso de Direito no Brasil, ao longo dos anos, passou por algumas atualizações de normatização, outras estruturais, mas este século nos impõem um novo desafio, de repensar a Educação jurídica e, conseqüentemente, refletir sobre a formação dos novos profissionais.

A estagnação no modelo tradicional de ensino jurídico leva à manutenção de um sistema que perpetua uma aplicação do Direito distante das realidades e não gera a necessária emancipação do novo profissional, nem mesmo do espaço no qual ele está inserido.

Trata-se de um rompimento de paradigmas que vai além da normatização do curso, posto que a mudança requer o vencimento da fragmentação, o que se propõe com a transdisciplinaridade focada nos Direitos Humanos, a formação continuada de docentes, a transição da teoria à prática, a emancipação que se faz com olhar crítico do Direito, mais ainda, através do protagonismo acadêmico, o que é complexo e requer ultrapassar as barreiras dos “muros” da Academia.

O objetivo deste capítulo conclusivo é de refletir sobre possibilidades de modelos e projetos que revelem caminhos para uma educação jurídica mais

humanística. É preciso buscar uma identidade própria do ensino jurídico no Brasil, sem descartar a história e a relação com os demais países.

Durante esta pesquisa, observou-se que há ao menos quatro modelos: clássico, crítico, o que prima pela internacionalização do Direito e o profissionalista (PETRY, 2019 p. 209-212).

O perfil da educação jurídica brasileira se aproxima do profissionalista (PETRY, 2019, p. 213), baseado no normativismo, na educação horizontalizada, no direito impositivo, onde predomina o interesse privado, positivista, formal e operacional, sem uma perspectiva crítica e social.

A pergunta que permeia este capítulo é a seguinte: Qual o modelo de profissional que se pretende formar?

Para romper com a atual regra de formação jurídica brasileira, alguns projetos e modelos foram compilados aqui, visando possibilitar caminhos para uma educação jurídica humanística, crítica, com protagonismo acadêmico, visando uma mudança de paradigma, ou seja, o rompimento de um sistema de manutenção de poder.

Prima-se aqui por uma Educação que, através da transdisciplinaridade dos Direitos Humanos, seja capaz de formar profissionais comprometidos com o caráter social do Direito, tão afastado historicamente das cadeiras acadêmicas dos cursos de graduação em Direito.

O que se espera com esta formação nitidamente complexa, é a emancipação, o comprometimento social, o protagonismo profissional, a busca pelos dos métodos adequados de solução de conflitos, a efetivação da justiça e a pacificação social. Pacificação esta que não se obtém no silêncio daqueles que não têm voz e vez no atual sistema (seja no capitalismo social, seja no mercantilismo da educação jurídica). Pacificação está onde o respeito e a promoção dos Direitos Humanos sejam vivenciados por todos os seres.

Alguns passos e caminhos já foram dados e estão em desenvolvimento, e buscou-se compilar aqui alguns desses caminhos como horizonte reflexivo, não taxativo, mas exemplificativo e inspiradores de novas ideias.

Um dos primeiros passos a serem observados e valorizados é da regionalidade, ou seja, da análise das realidades locais e de sua valorização como objeto de ensino, protagonismo e mudança social. Pode-se citar, como exemplo, a Reforma de Córdoba (1918), ocorrida na Argentina, com o objetivo de modificar as universidades latino-americanas (PETRY, 2019, p. 216-217). A reforma era muito

mais administrativa, mas que pode ser ligada a uma ideia atual, que é a Decolonização dos Direitos Humanos (SANTOS, 2019).

Não é possível pensar em rompimento de paradigmas vivenciando aquilo é imposto, dado, e assim também ocorre com o ensino dos Direitos Humanos, no sentido de que é preciso identificar as necessidades primárias locais, buscar efetivar os Direitos Humanos nos mais diversos bens de dignidade (Herrera Flores) e, para tanto, o primeiro passo precisa ser local (decolonial).

Mas como entrar em contato com essa realidade? Alguns projetos podem ser adotados nesse sentido, tais como os projetos de extensão, que levam os acadêmicos para o conhecer além dos muros da universidade, perfazendo uma universidade polifônica, conforme lições de Boaventura de Souza Santos.

Esse tipo de projeto auxilia na construção de um saber crítico, vivenciado, experimentado. E também tem o condão de despertar habilidades socioemocionais como a empatia, além de propiciar trabalhos em equipe, outro desafio das instituições de ensino diante de tantas individualidades.

As propostas aqui incluídas, a título de exemplos, são desafios postos e objetos de outras reflexões, tal como a proposta abaixo transcrita:

[...] Propõe-se, então, um ensino jurídico preocupado em promover, conscientizar e proteger os direitos humanos, que aqui são compreendidos para além do discurso universal, alcançando os sujeitos invisibilizados pela normatividade. Para que tais objetivos sejam concretizados é indispensável a reformulação do modo de se pensar e estudar o Direito no país, o qual deve passar a ser compreendido de modo amplo e interligado com a realidade social que o cerca, sendo necessário abandonar a concepção unidisciplinar e fragmentada da ciência do direito, que exclui do seu estudo todo discurso que diverge daquele pretensamente universal. [...] Portanto, para que o ensino jurídico possa atender aos anseios sociais e auxiliar na concretização dos direitos humanos, ele deve dialogar com a realidade social que cerca o indivíduo, com outras disciplinas e com os discursos periféricos se Direito. (LIMA; LIMA, 2018, p. 173).

Ainda, acerca dos subsídios para se fazer Educação em Direitos Humanos no ensino superior, Ana María Rodino elenca quatro elementos fundamentais, quais sejam: abordagem integral e interdisciplinar; aprendizagem significativa e aplicável; formação holística nas bases intelectual, ética e operativa (conhecimento, valores, atitude e ação); além da participação ativa do educando (RODINO, 2003, p. 63-65, *apud* SILVA, 2013, p. 79).

Assim, a formação jurídica humanística está pautada numa Educação em Direitos Humanos ao longo do Curso, distribuída no tripé: ensino, pesquisa e

extensão. Sem deixar de lado o reconhecimento da complexidade (em especial, para fazer sentido, ser significativa, essa aprendizagem precisa estar atrelada às realidades locais, portanto, decolonizada) e aplicada de forma transdisciplinar, inserindo o Direito no campo das Ciências Sociais, necessitado dos reforços das demais Ciências e livre das fragmentações do ensino jurídico tradicional.

Os novos desafios não comportam, portanto, as antigas metodologias de ensino-aprendizagem. O aluno passivo que espera receber o conhecimento pronto e acabado não se enquadra no perfil exigido atualmente, que é de protagonismo e proatividade.

Em tempos de inteligência artificial, é preciso desenvolver as humanidades nos futuros profissionais. Valores também precisam fazer parte dos currículos. A capacitação e o desenvolvimento de habilidades e competências preconiza um processo de ensino-aprendizagem atitudinal, em que o estudante é desafiado a vivenciar situações-problema, propor soluções, trabalhar em conjunto e de forma articulada.

Não se pretende aqui dizer que os ensinamentos dos códigos estejam superados, mas eles não podem continuar sendo um processo passivo de aquisição de conhecimento, ligados estritamente ao normativismo, deixando de lado o caráter social da Ciência do Direito, portanto, será necessário explorar outras metodologias no processo de ensino-aprendizagem.

4.1. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A PARTIR DA DCN DE 2018

A Educação do século XXI requer outras inteligências além da cognitiva e estes desafios exigem do processo educativo jurídico formas que vão além de ensinar normas e leis, de interpretar e aplicar o Direito.

Na atualidade, um dos grandes desafios é desenvolver inteligências que nos auxiliem na vida em sociedade e no exercício da profissão jurídica.

Tendo em vista o Relatório para a UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, presidida por Delors Jacques, datado de 1996 e traduzido para o português em 2010, a Educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 2010, p. 31-32).

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, “são pilares que se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Lyotard para quem o saber ‘não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc” (LYOTARD, 1986, p. 36, *apud* SILVA, 2008, p. 369).

Jacques Delors, então Presidente do Relatório da UNESCO, asseverou que:

A educação ao longo de toda a vida se refere à mudança da noção de qualificação, pautada em uma formação única para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. Essa mudança advém da “desmaterialização” do trabalho que exige, além da técnica, a “aptidão para as relações interpessoais” (DELORS, 2003, p. 95, *apud* SILVA, 2008, p. 369).

Porém, não podemos ter um olhar romantizado acerca da proposta das habilidades e competências no processo educacional. Lenildes Ribeiro Silva, ao analisar os quatro pilares contidos no Relatório, aduz que:

Na continuidade da busca do desempenho, da eficiência no jogo capitalista, os quatro pilares da educação possibilitam uma reflexão que os articula diretamente com a chamada pós-modernidade, ainda que não evidentemente demonstrada no relatório. (SILVA, 2008, p. 371).

Se alinharmos o pensamento crítico acerca do primeiro pilar, aprender a conhecer: “O conhecimento é, dessa forma, programado segundo a razão

instrumental, cuja redução ao método científico e pragmático torna-o apropriado à constituição administrada da sociedade capitalista” (SILVA, 2008, p. 371).

Já sobre o segundo pilar, aprender a fazer, na visão crítica é uma mercadológica:

[...] ligado ao mundo do emprego e à formação profissional que se constituem no mundo hoje. Dessa forma, e correspondendo à relação meios e fins do mercado de trabalho, o conhecimento torna-se mais uma mercadoria a ser vendida nas prateleiras das instituições. Desfazem-se assim as pretensões de emancipação humana para ajustar-se à relação mercadológica. (SILVA, 2008, p. 371).

Sobre o terceiro pilar, o aprender a conviver, Lenildes Ribeiro Silva tece a crítica:

[...] aquilo que parece ser a investida em projetos pessoais e a valorização de talentos e aptidões individuais, desvela-se como uma estratégia fundamental ao desenvolvimento das chamadas competências imateriais, necessárias à fase atual do capitalismo, o que se evidencia no mundo do trabalho. (SILVA, 2008, p. 373-374).

E, por último, o quarto pilar, aprender a ser, no qual o foco é a personalidade e as potencialidades individuais.

A necessidade da competição e a igualdade de oportunidades, que são contraditórias, contribuem assim para os avanços essenciais tanto no mundo do trabalho como nas relações desenvolvidas mundialmente entre as nações, ou seja, a cooperação internacional, fundamental para o sistema capitalista em constante expansão. Assim, a ideologia da sociedade capitalista e competitiva é racionalizada e apresentada de forma a não permitir um raciocínio contrário. Vela-se assim a alienação, bloqueando, ao mesmo tempo, as possibilidades de lutas contra ela. (SILVA, 2008, p. 375).

Neste mesmo viés, Solon Eduardo Annes Viola leciona acerca do uso da ciência pela economia de mercado, asseverando que “O uso da ciência pela economia de mercado rompe uma dimensão clássica que colocava o conhecimento científico no campo da emancipação humana”. E continua: “A educação em direitos humanos – por ser crítica ao tipo de educação voltada para as dimensões de mercado – propõe a educação como um espaço voltado para a autonomia e a liberdade de pensamento [...]” (VIOLA, 2013, p. 41-42).

Primamos, aqui, por romper com qualquer visão romântica acerca dos ideais das habilidades e competências para imergir numa proposta pedagógica

humanizadora, que reconhece o processo de ensino-aprendizagem direito, para além de conteúdos teóricos e normativos.

Marin *et al.* (2017), ao tratar da competência socioemocional, lembram que primeiro é preciso compreender a inteligência emocional:

Dessa forma, a IE se propõe a unificar o entendimento das emoções e das funções cognitivas, contrariando a teoria que propõe a separação entre razão e emoção (Rego & Fernandes, 2005). Ela deixou de ser um construto referido apenas no meio científico, quando o jornalista Goleman publicou seu livro intitulado "Inteligência Emocional", tornando-a conhecida como um importante preditor de sucesso (Mayer, 2001). Nesta obra a IE é destacada como um construto que pode ser apreendido, possibilitando a regulação emocional, a inibição dos impulsos, a motivação e a persistência frente a frustrações, além do desenvolvimento da empatia e da esperança (GOLEMAN,1995).

Inicialmente, Goleman (1995), baseado nos estudos de Salovey e Mayer, definiu a IE em cinco categorias: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais (MARIN *et al.* 2017).

Por habilidades de inteligência emocional, podemos citar como exemplos: autorregulação, motivação, empatia, autoconsciência e habilidades sociais.

Para melhor compreender a temática, partimos então de elementos conceituais. Para tanto, estabelecendo o que são habilidades técnicas:

Habilidades técnicas – ou *hard skills* – são as competências que se relacionam especificamente à execução de alguma atividade, ou seja, que capacitam indivíduos a performarem determinada tarefa. No caso em tela, profissionais do Direito normalmente são associados a um bom desempenho em tarefas relacionadas diretamente à prática do Direito, ou seja, à argumentação, redação de textos, negociação, entre outros. (FONSECA; SILVA, 2021, p. 156).

Já quanto às habilidades sociais:

A IE está associada ao que, atualmente, é conceituado como habilidades sociais, compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diferentes situações e contextos que contribuirão para o desempenho socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2007). As habilidades sociais consistem em comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões se direitos que devem ser adequados a situação, solucionar problemas imediatos e também minimizar a probabilidade de futuros problemas. As habilidades estão distribuídas em classes que seriam interdependentes e complementares e estariam organizadas nas seguintes categorias: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2001). As habilidades sociais são diversas, como, por exemplo, iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os

próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudança no comportamento do outro, enfrentar críticas, entre outros (CABALLO, 2003).

Tais habilidades se modificam conforme a interação com o meio social, por isso podem ser objeto de intervenção específica, visando a uma melhor funcionalidade do sujeito (LOPEZ, 2008; MARIN *et al.* 2017).

Note-se que as habilidades socioemocionais podem ser objeto de intervenção, no que se enquadra a proposta metodológica de uma Educação em Direitos Humanos, partindo de uma complexidade marcada pela transdisciplinaridade, capaz de formar profissionais com perfil mais humanizado.

4.1.1 O mercado de trabalho e o novo perfil profissional do Direito

O processo educacional jurídico já não é mais o mesmo, e a inserção das habilidades e competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e agora, de forma mais recente, em 2018, dando conta de que não basta ao egresso conhecer as normas, saber interpretá-las e aplicá-las. No quadro abaixo, vamos tecer um comparativo acerca das duas DCNs de Direito (2004-2018), quando de suas normativas acerca das habilidades e competências.

Quadro 5 – Comparativos das habilidades e competências entre as DCNs de Direito, de 2004 e 2018

(continua)

DCN 2004	DCN 2018
Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades , os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.	Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I - o perfil do graduando; II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática.
Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades , conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências , obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

Quadro 5 – Comparativos das habilidades e competências entre as DCNs de Direito, de 2004 e 2018

(conclusão)	
<p>Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.</p>	<p>Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.</p>

Fonte: A autora. Elaborado a partir dos textos legais das DCNs de 2004 e 2018.

Depreende-se do comparativo que ambas as DCNs previram a necessidade de inserir as habilidade e competências nos Projetos Pedagógicos de Curso (artigo 2º de ambas).

Nos artigos 8º, tanto na DCN de 2004, bem como na de 2018, as atividades complementares mencionam o enriquecer do perfil do egresso, sendo que na DCN de 2004 a habilidade e competência está mais voltada à avaliação; por sua vez, na DCN de 2018, a preocupação é com a aquisição de conteúdo, habilidade de competência, através de atividades complementares.

No artigo 4º da DCN de 2004, a preocupação é com a formação profissional, ligada a habilidade e competências que estão mais atreladas à concepção normativista do Direito (leitura, interpretação, aplicação do direito). Divergindo neste ponto, no artigo 9º da DCN de 2018, o foco são conteúdos e atividades que possibilitem o desenvolvimento das habilidades e competências.

Acerca do processo educacional, cumpre destacar que as habilidades socioemocionais devem ser inseridas no ensino jurídico:

Contudo, capacitar-se em tais competências técnicas pode não ser suficiente para preparar indivíduos em formação para o mercado jurídico do futuro (DESTEFANO, 2018, p. 70); argumenta-se, nessa esteira, pela adicional e cada vez maior importância de um preparo socioemocional para que profissionais possam desenvolver plenamente suas atividades. Assim, é

indispensável entender como essas novas subjetividades (ou soft skills) podem ser incluídas em um processo de ensino que prepare indivíduos para o enfrentamento de problemas complexos e inéditos. (FONSECA; SILVA, 2021, p. 147).

Note-se que o enfrentamento de problemas complexos e inéditos depende de fatores educacionais para além das competências cognitivas. Fonseca e Silva (2021), em seus estudos sobre a inclusão das habilidades socioemocionais no ensino jurídico, trouxeram à baila a compilação das habilidades subjetivas consideradas essenciais para profissionais do Direito, citando Daicoff (2012, p. 822), o qual relata um experimento realizado em 2008:

Por meio de entrevistas com advogados, juízes, promotores e outros profissionais, os pesquisadores Shultz e Zedeck levantaram 26 características (divididas em oito grupos) que poderiam ser consideradas de suma importância para a eficácia profissional de um jurista:

Categoria 1 – intelectuais e cognitivas: análise e raciocínio; criatividade e inovação; resolução de problemas; e julgamento prático.

Categoria 2 – pesquisa e coleta de informações: pesquisas jurídicas; busca por fatos; e questionamento e entrevistas.

Categoria 3 – comunicações: influência e defesa de argumentos; escrita; fala; e escuta.

Categoria 4 – planejamento e organização: planejamento estratégico; organização e gestão do trabalho de terceiros; e gestão de pessoas.

Categoria 5 – resolução de conflitos: negociação; e habilidade de ver o mundo pelos olhares de terceiros.

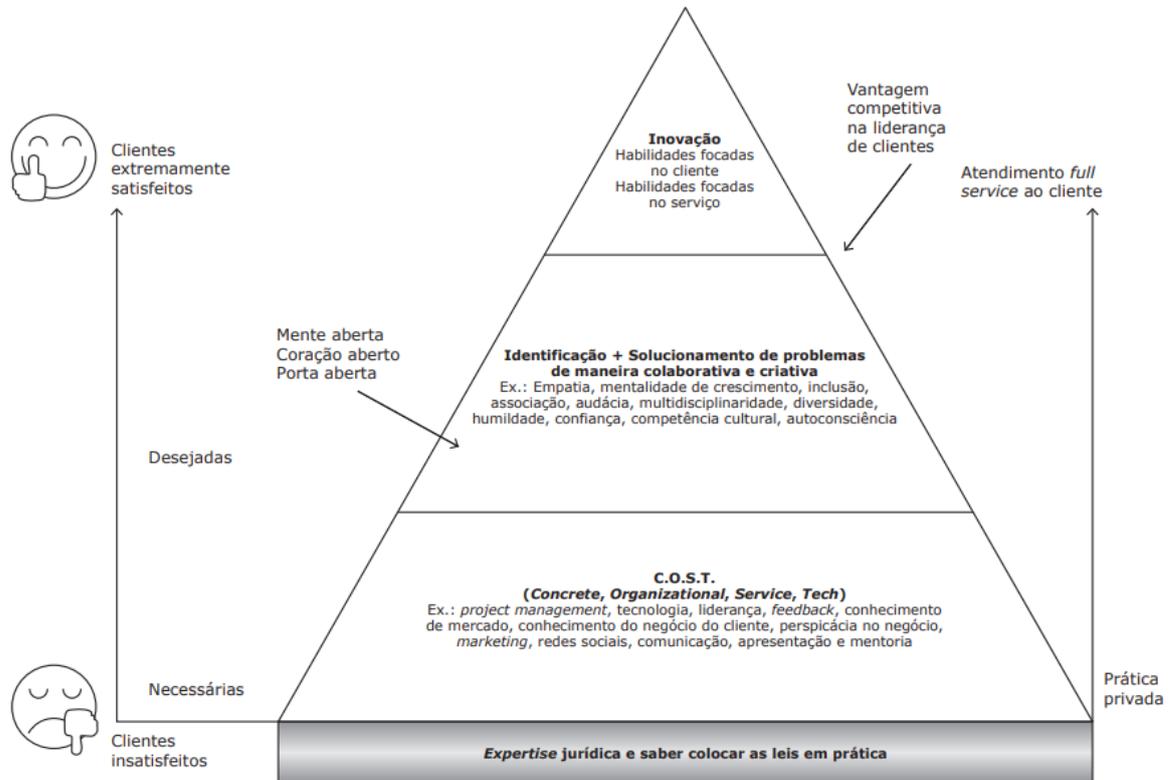
Categoria 6 – relações com clientes, empreendedorismo e negócios: networking e desenvolvimento de novos negócios; e oferecer conselhos e criar relacionamento com clientes.

Categoria 7 – trabalho com terceiros: desenvolver relacionamentos dentro da profissão jurídica; e avaliação, desenvolvimento e mentoria de terceiros.

Categoria 8 – caráter: paixão e engajamento; diligência; integridade e honestidade; lidar com estresse; senso de comunidade e serviço; e desenvolvimento pessoal. (FONSECA; SILVA, 2021, p. 161).

Michele DeStefano (2018, p. 56) organizou, em formato de pirâmide, as habilidades necessárias aos profissionais do Direito, conforme as mudanças observadas no mercado de trabalho.

Figura 7 – Delta das habilidades do advogado

O *LAWYER SKILLS DELTA* OU DELTA DAS HABILIDADES DO ADVOGADO

FONTE: DeStefano, 2018, p. 56, *apud* FONSECA; SILVA, 2021, p. 151.

Depreende-se, da pirâmide, que as competências cognitivas são obrigatórias, necessárias e quanto mais o processo exige as habilidades e competências socioemocionais (habilidades desejadas) aliadas à inovação, maior o índice de satisfação da clientela. Nota-se também que o ensino jurídico não mais se resume ao estudo das normas jurídicas, mas para que possa atender às novas exigências do mercado, deve estar atrelado à outras ciências e saberes:

É preciso, deste modo, identificar as lacunas existentes em habilidades de juristas e compreender como preenchê-las. É bastante provável que este processo levará a profissionais cada vez menos determinados de forma pragmática, mas sintetizados e reconhecidos por valores agregados e habilidades subjetivas (*soft skills*).

Consolidando o aporte teórico a respeito do perfil e novas habilidades para operadores do Direito, conclui-se que o desenvolvimento rápido e exponencial de novas tecnologias fez com que o profissional da atualidade (e provavelmente, do futuro) não necessariamente seja medido apenas por suas qualidades técnicas como conhecimentos em Direito, mas também por capacidades, habilidades e ainda características humanas e comportamentais. (FONSECA, 2019, p. 95).

A educação jurídica ao longo dos tempos vem passando por mudanças estruturais que refletem na atuação dos profissionais da área. No Brasil, seguindo as influências do colonialismo português, o ensino pautou-se na fragmentação em disciplinas, positivista e normativista. Aos poucos, os processos de mudança foram acontecendo e hoje nos deparamos com os desafios da educação jurídica do século XXI, que clama por mais humanidade.

A formação jurídica humanística, pautada na Educação em Direitos Humanos, tem como meios de seu desenvolvimento os caminhos das habilidade e competências, mas não nos moldes mercadológicos e capitalista, criticados por Lenildes Ribeiro Silva (2008), das quais fazemos nossas as críticas.

As habilidades técnicas (*hard skills*) são mais fáceis de serem avaliadas, já as habilidades comportamentais (*soft skills*) são mais subjetivas, mas devem ser trilhadas nos caminhos de uma educação jurídica.

Os desafios são muitos, desde a mercantilização da Educação às novas tecnologias (educacionais e jurídicas), porém a formação humana se impõe e tem como objetivo a realização da justiça, por meio de seu acesso efetivo e eficaz, por meio das conquistas dos bens de dignidade através do direito. É esse o modelo que buscamos defender.

4.2 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM VIÉS À FORMAÇÃO JURÍDICA HUMANÍSTICA

Iniciamos este capítulo conclusivo com o propósito de tecer possibilidades pedagógicas para uma formação humanística, tendo em vista o histórico do ensino jurídico no Brasil, com os apontamentos contidos no Capítulo I, passamos pelo reconhecimento da complexidade no de processo ensino-aprendizagem, conforme explanou-se no capítulo II.

Partimos do que se espera da Educação em Direitos Humanos, no capítulo III, e traçamos alguns nortes pedagógicos no capítulo IV. Agora chegou o momento de criar possibilidades para a formação jurídica humanística, sem apretensão de esgotar o tema ou criar um manual de práticas; o objetivo aqui é de criar possibilidades.

Para dar partida e impulsionar o pensamento na formação humana, faremos uso do termo “corazonar”, explorado por Boaventura de Sousa Santos e que consta nos estudos de Alexandre Torres Petry (2019), o qual assevera:

Corazonar é uma ideia desafiadora à educação jurídica brasileira, pois desafia uma lógica individualista, fria, distante do que se estuda e extremamente positivista, mas que pode representar uma grande alavanca na educação jurídica atual, pois permitirá uma profunda reflexão sobre os paradigmas atuais da moderna e do próprio Direito, o que contribuirá com uma educação jurídica mais sensível e, por isso, mais humana. (PETRY, 2019, p. 243).

A proposta de uma formação humanista não pode ser pautada apenas num viés operatório do Direito:

A aposta no lastro humanístico no ensino jurídico passa por uma atuação docente consciente da condição humana e de suas interfaces com a sociabilidade, mas também pelo resgate de uma base curricular que possibilite o olhar íntegro sobre o mundo, o que se faz esclarecendo que pode ser concebida uma diferença entre o objeto do ensino jurídico e o objeto do Direito, embora ambos, necessariamente, estejam ligados. Tal intento concretiza-se a partir da integração propedêutico-humanista à objetividade das disciplinas específicas do Direito. É necessário alertar os alunos que a formação jurídica não pode se pautar unicamente pelo viés operatório, mas que toda formação jurídica implica relações humanas e que qualquer aprendizagem nesta área depende de tal compreensão. (BERWIG, 2020, p. 173).

Acerca dos subsídios para fazer Educação em Direitos Humanos na educação superior, Paulo César Carbonari cita a reflexão de Ana María Rodino e os elementos fundamentais:

- a) Abordagem integral e interdisciplinar;
- b) Aprendizagem significativa e aplicável à vida;
- c) Formação holística: intelectual (conhecimentos), ética (em valores e atitudes) e operativa (competências e habilidades para a ação)
- d) Participação ativa do educando (RODINO, 2003, p. 63-65, *apud* CARBONARI, 2013, p. 79).

As lições de Ana María Rodino são pertinentes na atualidade e constroem um norte na EDH, pois proporciona uma abordagem complexa e para além das disciplinas consideradas de forma isolada. Requer a significação aos atores, em especial aos educandos, que numa atitude ativa no processo educacional, vislumbra a aplicação prática da EDH. Assim como demonstra que a EDH não se faz por meios conceituais e normativas apenas, mas por outros meios de conhecimento, pautada em valores, na ética, no desenvolvimento de habilidades e competências.

Paulo César Carbonari, ao enfrentar os desafios para a Educação em Direitos Humanos na educação superior, propõe uma Educação que leva em conta um conjunto de desafios, que, na visão do autor, estão mais voltados para a configuração de posicionamentos criativos, visando a formação de sujeitos de direitos em uma perspectiva integral. Para tanto, Carbonari explora três aspectos que sistematizam a tarefa da EDH na formação superior, sendo eles: a memória, a verdade e a justiça. A memória está ligada à necessidade de compreensão do passado, como parte constitutiva do presente e do futuro; a verdade, aqui tida como não absoluta, levando em consideração o dogmatismo e o relativismo, mas tendo como foco a diversidade; e, por fim, a justiça, pois não há Direitos Humanos sem justiça (CARBONARI, 2013, p. 82-84).

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, no Plano de Ação (ONU, 2012), estabelece pistas importantes para a EDH no ensino superior, dedicando a temática às disposições dos artigos 16 a 36:

Artigo 22: [...] a educação em direitos humanos no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui: (a) direitos humanos pela educação – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos; (b) direitos humanos na educação – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior.

Depreende-se, do artigo 26, que as características-chave do desenvolvimento de políticas em Direitos Humanos no âmbito do ensino superior podem incluir: a) desenvolvimento de políticas e de legislação para garantir a inclusão dos Direitos Humanos, em especial a Educação em Direitos Humanos, no sistema de ensino superior; b) assegurar a coerência, as relações e as sinergias com as políticas relacionadas; c) adotar política de formação integral em Direitos Humanos para docentes, d) cumprir as obrigações internacionais em matéria de Educação em Direitos Humanos.

Já no artigo 27, a fala se dá acerca da abordagem holística:

Artigo 27: A introdução ou o aperfeiçoamento da educação em direitos humanos no sistema de ensino superior requer uma abordagem holística para o ensino e aprendizagem, integrando objetivos do programa e conteúdo, recursos, metodologias e avaliação. Deve-se ter em vista a sociedade, ou seja, ir além da sala de aula e da instituição de ensino superior e, da mesma forma, construir parcerias entre os diferentes membros da comunidade acadêmica e seus correspondentes fora dela. (ONU, 2010).

Para traçar os caminhos possíveis, levaremos em conta duas bases. A primeira delas, o que determina a Constituição Federal de 1988 acerca do tripé das universidades, ensino, pesquisa e extensão “Artigo 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Na segunda, as diretrizes previstas na DCN de Direito de 2018. A DCN prevê em seu artigo 5º as perspectivas formativas, sendo elas divididas em formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional:

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas. § 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. § 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. (BRASIL, 2018).

4.2.1 Educação para a cultura da paz

A paz, como objetivo a ser alcançado pelo Direito, precisa ser inserida no contexto da formação jurídica. Não há como se falar em vencer a cultura do litígio sem exercitar a cultura da paz. O exercício proposto aqui é educacional e, portanto, pedagógico.

Nei Alberto Salles Filho elenca como um dos princípios fundamentais à cultura de paz e educação para a paz, que “[...] a educação para a paz como estratégia pedagógica para apresentar, discutir, aprender habilidades cognitivas, sociais e humanas para atuar em sociedade” (SALLES FILHO, 2019, p. 99).

Sobre a paz e o Direito, Rudolf von Ihering, assevera que o objetivo do Direito é a paz. A luta é o meio de consegui-la. Enquanto o Direito tiver de repelir o ataque causado pela injustiça – e isso durará enquanto o mundo estiver de pé – ele não será poupado. A vida do Direito é a luta, a luta de povos, de governos, de classes, de indivíduos (IHERING, 2018, p. 41).

Jorge Vieira da Silva, ao mencionar o conceito de paz, cita Johan Galtung, atrelando o conceito de paz negativa e positiva:

Johan Galtung (1995) tenta definir melhor a palavra paz ao apontar os conceitos de uma paz negativa e de uma paz positiva. A paz negativa, segundo esse ilustre professor, é a mera ausência da guerra, o que não elimina a predisposição para ela ou a violência estrutural da sociedade. A paz positiva, por outro lado, implica ajuda mútua, educação e interdependência dos povos. A paz positiva vem a ser não somente uma forma de prevenção contra a guerra, mas a construção de uma sociedade melhor, na qual mais pessoas comungam do espaço social. (SILVA, 2002).

Essa paz positiva requer atuação, um agir perante situações reais, e no Direito temos um campo fértil, espaços e meios para ensinar e aplicar a cultura da paz. A título de exemplo, tem por base o tripé educacional no ensino dos métodos consensuais, na pesquisa local sobre violências e na extensão, visitas técnicas, com abordagem em escolas, espaços comunitários.

Assim, a formação jurídica requer a educação para a paz, conceituada por Nei Alberto Salles Filho, como:

[...] a educação para a paz é entendida como campo de conhecimentos/experiências que, para se aproximar da ideia de cultura de paz, se nutre de campos integrados e complementares que pretendem redimensionar as ações humanas e as práticas pedagógicas dentre uma perspectiva complexa. (SALLES FILHO, 2019, p.10).

Pautados no modelo pedagógico de educação para a paz, como instrumento de efetivação de justiça, é que a partir das reflexões de Nei Alberto Salles Filho faremos a leitura à luz do processo educacional do Direito.

Como educação para a paz, entendemos os processos pedagógicos nos quais os elementos (conhecimentos e práticas) da cultura de paz são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais/humanos pautados na construção de atitudes cotidianas dentro de perspectivas que denominamos de *cinco pedagogias da paz* – *pedagogia dos valores humanos, pedagogia dos direitos humanos, pedagogia da conflitologia, pedagogia da ecoformação e pedagogia das vivências/convivências* – sendo pensadas à luz da educação. (SALLES FILHO, 2019, p. 20, grifo do autor).

Aqui, vislumbrando a paz como um dos objetivos a serem alcançados pelo Direito, que muitas vezes, no desenrolar dos conflitos e dinâmicas processuais, fica em segundo ou até último plano.

Mas, afinal, o que é cultura de paz?

Nei Alberto Salles Filho, ao estabelecer os elementos na construção da educação para a paz, expõe seu entendimento sobre a cultura de paz:

[...] conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e às convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária. Isso significa que a cultura de paz pauta-se por solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, baseada na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver. (SALLES FILHO, 2019, p. 20).

No processo educacional do Direito, podemos retirar algumas conclusões da fala, tais como: a necessidade de educação em valores (que na nossa proposta vem como habilidades), no ensino e aplicação dos métodos consensuais de conflito (principalmente mediação e conciliação, levando em consideração as técnicas e princípios que envolve estes métodos, como a escuta ativa), na cidadania planetária e na sustentabilidade social e do combater das diversas formas de violência.

Evidente que esse processo educacional de educar para a paz não é simples, e sim complexo, conforme tratado no capítulo II, pois decorre da cultura e conforme leciona Nei Alberto Salles Filho:

[...] logo podemos dizer que uma educação para a paz, como campo pedagógico da cultura de paz, poderia interferir justamente nos padrões de convivência, repensando normas de regras, debatendo violência, não violência, conflitos, direitos humanos, valores humanos, meio ambiente, entre várias possibilidades de ampliação/diferenciação nesse capital cognitivo, permitindo sua transversalidade em vários aspectos: relação escolar, familiar, comunitária, entre as diversas formas de conviver cotidianamente. (SALLES FILHO, 2019, p. 56).

É justamente isso que queremos, que a Educação em Direitos Humanos, e consequentemente para a paz, mostre-se como capaz de mudar a cultura do litígio que permeia o mundo jurídico, com consequências no atuar dos profissionais, com uma agir mais humanizado.

Esse processo de humanização passa pela educação em valores; por isso a necessidade da aproximação das IES com a comunidade, onde as demandas são reais. Para Nei Alberto Salles Filho, a cultura de paz não pode ser entendida por fragmentos e discursos, requer a relação entre o ser humano e o saber científico, é um processo construído que se faz na intersubjetividade (SALLES FILHO, 2019, p. 98).

E por ser processo de construção requer método, com objetivos a serem atingidos. Para tanto, Serrano (p. 115-117) traça esses objetivos entendendo a necessidade de desenvolver pessoas, visando desenvolver afetividade, através de atividades lúdicas e dinâmicas de grupo; potencializar relações com o meio, levando a Educação para além da sala de aula, interagindo com a comunidade, o que pode se concretizar através de parcerias e projetos com a comunidade; fomentar o diálogo e o espírito crítico, alimentando o diálogo; e favorecer o compromisso, com planejamento, projetos e propostas de práticas sociais, num movimento cotidiano dos alunos (SERRANO, *apud* SALLES FILHO, 2019, p. 193-195).

Esse modelo de formação requer a superação das fragmentações, pois sua complexidade requer uma metodologia transversal, transdisciplinar, conectada com a sociedade, com os problemas reais e os desafios sociais, aliando o Ser e a Ciência.

A paz social também decorre do respeito aos Direitos Humanos, do acesso aos bens de dignidade, vistos aqui de forma ampla, desde o direito à vida, à alimentação, à saúde, à liberdade, ao respeito, à educação e à segurança. Ninguém vive em paz sem os bens de dignidade, ninguém vivem em paz com um processo longo e nem sempre efetivo.

Por isso, acessar o processo não significa necessariamente ter acesso à justiça. Nem sempre a sentença proferida pelo Estado-Juiz assegurará paz entre os conflitantes. Paz, em termos de acesso à justiça, envolve muitos outros elementos, como justiça gratuita aos que dela efetivamente precisam, ao acompanhamento por um defensor, à paridade de armas processuais, ao respeito ao contraditório e à ampla defesa, a uma decisão justa, e a um processo célere, sem justiça tardia.

Assim, compreender a paz como um objetivo do direito, nos auxiliará como agentes de transformação social, a efetivação do acesso aos bens de dignidade através do direito, bem como a implementar o acesso à justiça, através da utilização e aplicação dos métodos consensuais de solução de conflitos, sejam estes judicializados ou não, ou ainda, simplesmente, não fazer do processo um verdadeiro “cavalo de batalha” desumano às partes.

4.2.2 Educação para a política de tratamento adequado de conflitos

O conflito é inerente à convivência humana e os conflitos decorrem das relações humanas, sejam elas continuadas ou factuais.

Carlos Eduardo Vasconcelos cita quatro espécies de conflitos decorrentes da convivência social do homem, sendo eles os conflitos de valores, de informação, estruturais e de interesse (VASCONCELOS, 2017, p. 25). Observe -se que as quatro espécies citadas acima podem ser percebidas em conflitos familiares. De valores, como é o caso dos costumes e entendimentos que cada um carrega consigo acerca de situações do açoriano ou mesmo em situações esporádicas; de informação, quando pela ausência de diálogo um casal sequer sabe o que está se passando com o outro, com os filhos, na própria casa; estruturais são os problemas familiares decorrentes da hierarquia, da posição social, da situação econômica e até mesmo a questão da influência sobre os filhos; de interesse são os conflitos oriundos da própria situação econômico-financeira, de oportunidade, de carreira de trabalho, ou seja, muitas são as origens e motivações que desencadeiam o conflito nas famílias.

Um dos grandes desafios do Direito é vencer a cultura do litígio. Somos um país litigante, conforme pode ser observado no Relatório Anual do CNJ “Justiça em Números”, explorado no capítulo I, o que não é de todo ruim, tendo em vista que as pessoas estão tendo mais acesso ao Judiciário. Mas isso não implica em dizer que a população tem acesso à justiça.

A Constituição Federal de 1988, pelo Princípio da Inafastabilidade do Poder Jurisdicional, assegura a todo cidadão o direito de acesso à justiça, conforme disposto no artigo 5º, inciso XXXV, inserido no rol dos direitos e garantias fundamentais, assegurando que “A lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”.

Ocorre que acesso à justiça e acesso ao processo são caminhos que nem sempre chegam a um ponto final comum. O processo não é garantia de solução eficaz a muitos conflitos, em especial aos conflitos que envolvem questões emocionais, como, por exemplo, as questões do Direito das Famílias. Acessar a justiça decorre de outras modalidades que não somente a Justiça Tradicional, da qual se espera uma decisão do Estado-Juiz.

Existem outras formas de acesso à justiça, capazes de assegurar pacificação social. Nesse sentido:

[...] a visão do processo judicial como a ‘única saída’ é a que prevalece hodiernamente em nosso sistema, tanto entre os leigos quanto entre os juristas. Para essa perspectiva, somente por meio desse método seria viável atingir a tão almejada Justiça (GONÇALVES, 2014, p. 172, grifo do autor).

Se a pacificação social é um fim do Direito, tratar os conflitos conforme suas peculiaridades, priorizando os métodos consensuais de solução de conflitos, objetivando a resolução efetiva do conflito e não apenas do processo, como um fim em si mesmo.

Incentivar, ensinar e propagar a política adequada de solução de conflitos, iniciada como política pela Resolução nº 125/2010 do CNJ e abraçada pelo ordenamento jurídico, em especial pelo Código de Processo Civil e pela Lei de Mediação, ambos de 2015.

Isso não significa dizer que somente em 2010 iniciaram os trabalhos em busca dos métodos consensuais, mesmo antes já se percebia uma preocupação legislativa com a conciliação, por exemplo, no âmbito da Justiça do Trabalho e Juizado Especial.

Mas, aqui, nosso destaque tem como referência a política contida na Resolução nº 125 de 2010, do Conselho Nacional de Justiça. Vinícius José Corrêa Gonçalves, quando da obra “Tribunais Multiportas”, explica a necessidade da construção do consenso:

Por meio de estudos relacionados ao direito comparado, crê-se que a utilização dos Tribunais Multiportas pode ser capaz de fazer frente à cultura demandistas dominante, proporcionando uma verdadeira transformação no papel desempenhado pelo Estado-juiz, que passaria de extremo intervencionista para incentivador e supervisor do diálogo, da construção do consenso, redundando no fortalecimento de seu principal escopo, a paz na sociedade. Assim, mediante o oferecimento de múltiplas portas para a resolução dos conflitos, busca construir o verdadeiro acesso de todo cidadão à justiça, o que, por certo, não ocorre no cenário brasileiro atual. (GONÇALVES, 2014, p. 183).

O entendimento de Eduardo Cambi sobre os métodos alternativos revela os mesmos como adequados:

O NCPC, atendendo à excessiva judicialização de demandas e da morosidade da prestação jurisdicional, estimula, no seu art. 3º, § 3º, a conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos. [...]. O NCPC aposta em *meios alternativos* de resolução de controvérsias, por considerá-los mais adequados, rápidos, baratos e eficientes. Tais meios evitam a imposição de uma decisão pelo Estado-juiz, o que favorece o bom-senso das partes e contribui para a pacificação social (CAMBI, 2016, p. 634, grifo do autor).

A partir da Resolução nº 125/2010, do CNJ, a qual estabelece a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências, no Brasil, no ano de 2015, sobrevieram três importantes leis no contexto da solução de conflitos, sendo elas o Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/2015), Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015) e Lei da Arbitragem (Lei nº 13.129/2015).

Do Código de Processo Civil de 2015 (CPC), destacam-se os artigos 165 e 166 do NCPC:

Art. 165. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.

§ 1º A composição e a organização dos centros serão definidas pelo respectivo tribunal, observadas as normas do Conselho Nacional de Justiça.

§ 2º O conciliador, que atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

§ 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos.

Art. 166. A conciliação e a mediação são informadas pelos princípios da independência, da imparcialidade, da autonomia da vontade, da

confidencialidade, da oralidade, da informalidade e da decisão informada (BRASIL, 2015).

A Lei favorece a mediação em vários aspectos, ou seja, a mediação pré-processual (Resolução nº 125/2010, CNJ) - antes mesmo da demanda judicial), a processual (artigo 334, CPC - já no curso do processo) e a obrigatória (artigo 694, CPC - para os casos que envolvem Direito das Famílias).

A Resolução nº 125 de 2010, do CNJ, em seu artigo 8º, estabelece a criação do CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania).

Assim, a conciliação e a mediação podem ocorrer na modalidade pré-processual, onde as partes, acompanhadas ou não de advogados, auxiliadas por um terceiro, o mediador, buscarão resolver seus conflitos sem a necessidade de uma ação processual, mas com a mesma segurança jurídica de uma sentença, quando da homologação do acordo entabulado entre as partes.

As vantagens dos métodos consensuais de solução de conflitos são a economia, a celeridade e a confidencialidade, dentre outros, mas uma delas merece destaque: a eficácia da solução do conflito. Porque quem constrói a solução são as partes, não há uma decisão impositiva. E a construção da solução garante maior comprometimento nas obrigações pactuadas, se comparado a uma sentença proferida ao final de um processo de conhecimento, em especial quando as relações são continuadas, como nos casos dos conflitos familiares, sucessórios, condominiais e de vizinhança.

Em muitos destes conflitos não estão em jogo apenas a questão submetida objetivamente ao Poder Judiciário, mas laços afetivos, amizades, memórias que quando bem trabalhado no tratamento do conflito, acarreta a pacificação social.

Neste contexto do conflito e tudo o que ele envolve, importante reflexão de Waldyr Grisard Filho, sobre a mediação familiar:

Quando não é mais possível a convivência do casal, nasce uma complexa negociação. Negociam-se as perdas afetivas no mesmo rol das materiais. São múltiplos os divórcios em uma única separação, o psíquico, o emocional, o físico, o financeiro, das famílias primárias, dos amigos, dos filhos, este de gravidade extrema, quando se tornam objeto de barganha do casal conjugal. Eles não simultâneos e na maioria das vezes ultrapassam o momento da legalização (sentença) da separação. Estas pautas tóxicas, alimentadoras e sustentadoras das disputas, poderão ser exorcizadas e conduzir à harmonia mediante a utilização de métodos alternativos de resolução de conflitos (*Alternative Disput Resolution*); um deles, a mediação. (GRISARD FILHO, 2017, p. 113).

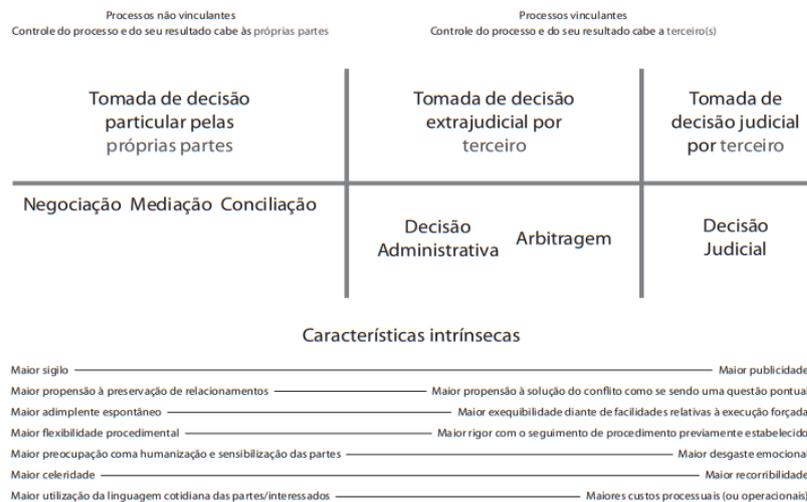
Porém, esses métodos não dependem apenas da atuação do mediador ou do conciliador, mas também dos advogados e advogadas que representam as partes. Em razão dessas atuações é que a educação jurídica (incluindo a obrigatoriedade a partir da DCN de 2018) precisa incluir o tratamento adequado de solução de conflitos no PPC e nas disciplinas, conforme dispõe os artigos 4º e 5º:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
 Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: II - Formação técnico-jurídica [...] Formas Consensuais de Solução de Conflitos. (BRASIL, 2017).

A inserção da cultura do diálogo e da formação que contempla os métodos consensuais de solução de conflitos pode ocorrer através da metodologia de conhecimento transdisciplinar, aliando os conhecimentos específicos de cada disciplina, porém transpondo seus limites teóricos para uma experimentação. É preciso vivenciar para compreender cada característica, técnica, aplicação e vantagens de cada método.

O quadro abaixo ilustra as principais características dos métodos de solução de conflitos que dispomos, desde os métodos autocompositivos (negociação, mediação e conciliação) aos métodos heterocompositivos (administrativos, arbitragem e justiça tradicional).

Figura 8 – Ilustra as principais características dos métodos de solução de conflitos



Outra ilustração explicativa demonstra as vantagens dos métodos, comparados os métodos autocompositivos e heterocompositivos.

Figura 9 – Representa o quadro comparativo das vantagens dos métodos autocompositivos e heterocompositivos

Processos autocompositivos	Processos heterocompositivos
<ul style="list-style-type: none"> • Prospectivos • Foco em soluções • Disputa deve ser resolvida • Enfoque pluralista • Uso pragmático do Direito • Formalismo definido pelo usuário • Linguagem e regras simplificadas • Participação ativa das partes • Advogados direcionados a contribuir com soluções negociadas • Foco em interesses • Processo humanizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Retrospectivos • Foco em culpa • Disputa deve ser vencida • Enfoque monista • Uso dogmático do Direito • Formalismo definido pelo prestador • Linguagem e regras tradicionais • Participação ativa dos operadores do direito • Advogados direcionados a atuar no processo para vencer • Foco em direitos e fatos • Processo positivado

Fonte: BRASIL, p. 30.

Observa-se nos métodos autocompositivos, em especial a conciliação e a mediação, uma maior oportunidade de pacificação social, pois o diálogo impera nessas duas modalidades.

Mas não podemos deixar de citar o papel importante da Justiça Restaurativa (JR), regulamentada através da Resolução nº 225/2016 do CNJ, a qual define um conjunto sistêmico e ordenado de princípios, métodos, técnicos e atividades próprias, que tem por objetivo a conscientização sobre fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violências (artigo 1º). A Resolução, em seu artigo 2º, estabelece os princípios que orientam a JR:

Art. 2º São princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade. (BRASIL, 2016).

A Justiça Restaurativa pode ser aplicada com técnicas como mediação vítima-ofensor, círculos de construção de paz ou círculos restaurativos, conferências familiares, dentre outras que também favorecem a pacificação social.

É nesse sentido que a materialização da transdisciplinaridade ocorre, pois além de aplicar tratamento adequado de solução de conflitos, adequado pela natureza do conflito, seja pela conciliação, destinada aos conflitos pontuais, notadamente patrimoniais e nos quais não há uma continuidade na relação interpessoal, ou através da mediação, a qual se aplica nos conflitos que decorrem de relações continuadas, conforme já exemplificados.

Se é possível alcançar pacificação social com os métodos consensuais, sejam eles extrajudiciais ou judiciais, é nosso dever, enquanto educadores do Direito, de inserir nos ensinamentos de nossas disciplinas, fomentar a prática e através de simulações, ou atendimentos reais, incluir as diversas formas de tratamento dos conflitos. Isso é possível nos diversos ramos do Direito, desde o Constitucional e Administrativo, já a mediação é também para o Direito Público, para as questões do Direito Civil, bem como para o Direito Penal, aqui mais voltado à metodologia da Justiça Restaurativa, sem incluir outros ramos.

Se no formato de disciplina isolada é complexo inserir a cultura da pacificação social, que ocorra então através da metodologia da transdisciplinaridade, em debates, fóruns interativos, simulações com intervenções didáticas, tanto de atendimento, quanto das modalidades de solução de conflito, na pesquisa e na extensão, com projetos comunitários.

É preciso vencer a cultura do litígio que assola a sociedade brasileira, conforme foi observado com os números de processo sob *judice*. Aos novos profissionais do Direito, o mercado pede profissionais capazes de apresentar soluções rápidas e eficazes, abertura ao diálogo e superação da cultura do vencer pela cultura da construção de soluções.

4.2.3 Universidade Popular dos Movimentos Sociais

Boaventura de Sousa Santos, a partir dos olhares da Epistemologia do Sul, assevera que “[...] centram-se na construção e validação de conhecimentos entre grupos sociais oprimidos e seus aliados com o objetivo de fortalecer as lutas sociais contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 369). Também alerta para necessidade de uma intervenção epistemológica, como também política:

As epistemologias do Sul constituem uma ampla panorâmica de conhecimentos pós-abissais, metodologias pós-abissais e pedagogias pós-abissais cujo principal objetivo é produzir uma exigência radical da democratização do conhecimento. As epistemologias do Sul concebem a democracia cognitiva como condição necessária de justiça histórica, econômica, social, política, racial, étnico-cultural e de gênero. (SANTOS, 2019, p. 410).

A compreensão do conhecimento democratizado gera pertencimento e significação, e, portanto, é um importante caminho na formação jurídica, capaz de desenvolver habilidades e competências na busca pela efetivação de direitos, na inserção social, nas bases comunitárias e nas representações sociais.

Boaventura de Sousa Santos, no ano de 2003, durante a realização do Fórum Social Mundial em Porto Alegre/RS, propôs a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), com objetivo de autoeducação de ativistas e dirigentes de movimentos sociais, além de cientistas, acadêmicos e artistas, pela transformação social, com objetivo de reforçar a coligação entre pessoas e grupos que resistem ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado. A ideia da UPMS é de fornecer quadros analíticos e teóricos para aprofundar as práticas e reflexões. O conhecimento produzido auxilia os grupos em suas atuações. A UPMS não possui uma sede física. A UPMS trabalha com oficinas, que favorecem as relações horizontais, pois não há distinção entre professores e estudantes. Qualquer pessoa pode propor uma oficina desde que cumpra os documentos da Universidade, quais sejam, a Carta de Princípios e as Orientações Pedagógicas. Desde 2007 já foram realizadas vinte e nove oficinas, que não se restringiram ao Brasil (2019, p. 398-406).

4.2.4 Ecologia de saberes jurídicos

Dando sequência nas pistas sobre a EDH e seus caminhos possíveis, Alexandre Torres Petry (2019), ao pensar a educação jurídica, fala em extensão ao contrário, partindo da ideia de Boaventura de Sousa Santos, ao falar da necessidade de trazer conhecimentos de fora da universidade para dentro dos muros da Academia, proporcionando um diálogo intercultural e interação com a sociedade: “[...] o jurista pode protagonizar importantes mudanças sociopolíticas ao entender o Direito como um instrumento transformador das realidades sociais” (p. 234-237).

Porém, um dos pontos da obra de Petry (2019), que nos ajuda a indicar mais uma possibilidade de EDH para a formação humanística, é a Ecologia de saberes

jurídicos (capítulo dez da obra). Uma proposta que foi influenciada pela Ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos (orientador de Petry no doutorado), com referenciais teóricas abissal e de Epistemologias do Sul e de Sara Araújo.

A ideia da Ecologia de saberes tem como proposta a interdisciplinaridade entre o campo da Educação e do Direito, defendendo uma educação jurídica reflexiva, crítica e focada nos Direitos Humanos, chegando a uma concepção de pedagogia jurídica, que alcança ensino, pesquisa e extensão (p. 308-311).

4.2.5 Outros projetos e ações possíveis

Neste ínterim, serão apresentados outros projetos, metodologias e ações, que tenham como fundamento a EDH e que atuem reconhecendo a complexidade que envolve os Direitos Humanos, além de terem uma metodologia transdisciplinar.

Para tanto, foram buscados projetos em sites de bases científicas, como Scielo, e também pelas palavras de busca “Projeto de Educação em Direitos Humanos”, filtrando os que tinham relação direta ou indireta com o Curso de Direito.

E para iniciar estes exemplares, começamos com a metodologia de aprendizagem que envolve a EDH no sentido amplo, através das clínicas jurídicas:

Clínicas jurídicas – entidades mantidas por universidades, com ou sem parcerias externas, destinadas a oferecer aconselhamento jurídico geral – e programas de estágio curriculares – incentivos ao trabalho de estudantes no setor público ou privado – são elementos já bastante utilizados nos programas de graduação. Ambos representam a possibilidade de familiarizar estudantes à prática do Direito, garantindo integração antecipada ao mercado de trabalho e facilitação da transição após a conclusão do curso. (FONSECA; SILVA. 2021, p. 167).

A título de exemplo, selecionamos um projeto de clínica de uma universidade pública e outra privada, ambas do Estado do Paraná.

No setor público, temos a Universidade Federal do Paraná, que conta com uma Clínica de Direitos Humanos, denominada “Biotecjus”, que atua com enfoque técnico científico, realizando atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão em temáticas transdisciplinares sobre Direitos Humanos. Nesse campo, tem como foco temático os impactos éticos, legais e sociais da tecnociência sobre a vida humana, animal e planetária, com pesquisa e ações nos ramos da biótica e biodireito, com temáticas de reprodução humana, sexualidade. A clínica realiza eventos e publicações nestas áreas (Clínica de Direitos Humanos – UFPR).

Como exemplo de atividade de Clínica de Direitos, no setor privado, citamos a Unicesumar, que alia teoria e prática através das disciplinas de Clínica. São disciplinas que estabelecem bases teóricas, capacitação, atendimento e registro de atividades. As clínicas estão distribuídas ao longo dos semestres com enfoques diferenciados em cada um deles. A sistemática da metodologia se caracteriza pela transdisciplinaridade, assim como com disposição de atuação com outros cursos (Clínica Jurídica – UniCesumar).

A aprendizagem da EDH também pode ser concretizada em realidades vivenciadas pela comunidade, o que pode se viabilizar através do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) instalado fisicamente na IES ou itinerante, podendo ser realizadas parcerias, como, por exemplo, com o CEJUSCs.

Os conflitos de interesses e as demandas sociais muitas vezes requerem atitudes para além da propositura de ações. As pessoas demandam de outros interesses e necessidades que podem ser atendidos pelas IES, inclusive não só de maneira interdisciplinar, como também intercursos, como, por exemplo, proporcionar para além do atendimento jurídico orientação e encaminhamento para outros setores da IES, com os serviços oferecidos por estes, desde a Psicologia, Ciências Contábeis, Odontologia, Estética. Afinal, os Direitos Humanos não se resumem ao acesso à justiça, mas a ter direitos concretizados, desde a saúde ao bem-estar.

No ensino, continuando a explorar as possibilidades, uma das ações que geram possibilidade de desenvolver habilidades, além das competências cognitivas, é o trabalho em equipe, uma realidade e exigência no mercado de trabalho. O trabalho em equipe pode ser desenvolvido em sala de aula e, para além dela, e tem como objetivo possibilitar a união entre pessoas que, em cooperação, visam a resolução de problemas, através do diálogo e do compartilhamento de ideias.

A esta proposta de ensino-aprendizagem jurídica, necessário se faz o reconhecimento de sua complexidade e da transdisciplinaridade da Educação em Direitos Humanos, como forma de instrumentalizar o direito na transformação social, seja ela no caráter político, econômico ou de acesso aos bens de dignidade.

O enfrentamento dos desafios da educação jurídica conta com outras ferramentas e estratégias, como, por exemplo, as exploradas por Bárbara Silva Costa e Leonel Severo Rocha, no capítulo três da obra “Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro”, ao mencionarem:

- As aulas dialogadas e expositivas (porém, com propostas de seminários e reflexão crítica, e não de passividade acadêmica);
- O Direito e arte, como cinema, teatro e charges, de forma a estabelecer conexão de saberes e com definição clara de sua função pedagógica;
- As visitas técnicas também são excelentes ferramentas de experimentação e vivência, mas que não fiquem restritas aos tribunais, que se estendam as comunidades, presídios e museus;
- O método de caso, com estudos de jurisprudência ou de resolução de problemas, mas para estas atividades é necessário um direcionamento do docente com questões, reflexões, sínteses e conclusão;
- Outras ferramentas seriam as audiências simuladas, jogos e ferramentas tecnológicas (COSTA; ROCHA, 2018, p. 81-118).

Todas essas possibilidades pedagógicas podem explorar as habilidades e competências, sejam elas cognitivas ou emocionais, de forma a desenvolver no egresso uma formação humana, capaz de vislumbrar no Direito, muito mais que um conjunto de normas e regras que regem a vida em sociedade.

O Brasil já teve um projeto de Educação em Direitos Humanos premiado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e pela Fundação SM como a melhor iniciativa educacional em Direitos Humanos. Foi a primeira edição do Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos Óscar Arnulfo Romero. O projeto “Mulheres Inspiradoras” foi liderado pela professora Gina Vieira, do Centro de Ensino Fundamental, da cidade de Ceilândia, no Distrito Federal.

O Projeto acabou servindo de base para a política pública educacional no âmbito do Governo do Distrito Federal (Portaria nº 256 de 2021):

Cujo objetivo é promover a valorização do legado de mulheres e meninas nos planos de ação escolares da Rede Pública de Ensino da capital. O programa implementará projetos de leitura e escrita baseados em autores ou personagens históricas femininas do país e do mundo, abarcando as diferentes narrativas de mulheres negras, indígenas e periféricas, entre outras. Desta forma, inspirado no projeto da professora Gina Vieira, o programa visa fomentar o desenvolvimento de uma pedagogia comprometida com o aprendizado integral dos estudantes, centrada na educação para os direitos humanos e para a diversidade. (FUNDAÇÃO SM, 2021).

Outro projeto que também serve de inspiração é o Projeto de Extensão Polos de Cidadania, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais:

O Polos de Cidadania (Polos) é um programa de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Instalado nas dependências da Faculdade de Direito, desde 1995, desenvolve trabalhos na área de Direitos Humanos junto à população organizada nas periferias de Belo Horizonte e no interior do Estado de Minas Gerais. As ações do Programa Polos de Cidadania ultrapassam o âmbito exclusivo das ações de assistência, conjuntamente emergenciais, abrangendo ações resultantes de diagnósticos fundados em pesquisas identificadoras do conteúdo das práticas sociais dos agentes, grupos ou entidades comunitárias, em áreas urbanas e/ou rurais. Entende-se que os resultados mais profundos devam se processar de forma enraizada e permanente na vivência cotidiana das comunidades, mediante a revisão de práticas sociais no sentido de favorecer a elevação do patamar ético e da consolidação da cidadania, com enfoque no processo emancipatório dos sujeitos. O Programa utiliza-se de uma metodologia própria de pesquisa-ação, que se fundamenta no inter-relacionamento permanente das atividades de atuação concreta com as de pesquisa e no entrecruzamento e retroalimentação de seus respectivos resultados. Essa metodologia não se sustenta sem o envolvimento ativo da própria comunidade. (GUSTIN; CALDAS, p. 8-9).

O Programa possui os seguintes temas: violência, sustentabilidade, trabalho e renda, minorias, arte e cidadania.

Também, a título de inspiração, citamos o Projeto Escola de Formação Popular em Direitos Humanos, que trabalha com educação não formal e popular, que atua na pesquisa cooperativa entre universidades e observatórios, visando a produção de materiais populares e publicações científicas e comunicação de Direitos Humanos, com objetivo de atuar na educação em Direitos Humanos (Centro de Direitos Humanos – <http://www.centrodireitoshumanos.org.br/projeto-escola-de-formacao-popular-em-direitos-humanos/>).

Também podem ser propostas ações que aliem inovação e EDH, com a utilização de ferramentas tecnológicas e digitais. Refletindo sobre as ferramentas digitais, podemos citar: Canva, Jamboard, mapas mentais, fluxogramas, processos simulados eletrônicos (como por exemplo, com o Programa TWM, disponível em: <https://twmsimuladores.com.br/site/pje/>).

A arte de sensibilizar para a formação jurídica humanística pode ser experimentada em vários momentos dos processos educacionais. O propósito de explorar algumas formas e exemplificar é no sentido tecer pistas, despertar a curiosidade e criar possibilidades.

4.2.6 Curricularização da extensão

Regulamentada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (curricularização da extensão). Vislumbramos na extensão um caminho norteador para formação jurídica humanística, criando uma universidade polifônica, com pluriversidade (SANTOS, 2019).

Decorre do artigo 3º da citada Resolução que:

Artigo 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018).

A extensão é capaz de unificar o conhecimento teórico com a prática, e prática social transformadora, comprometida com o desenvolvimento e que, por sua vez, capacita para além da leitura, interpretação e aplicação do Direito. A ideia é de uma justiça vivenciada em que o acadêmico entra em contato com as realidades locais, conhecendo as dificuldades, as necessidades e pode se sentir participante subversivo (parafraseando Boaventura de Sousa Santos em O fim do império cognitivo), o que é observado pelas disposições do artigo 5º:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (BRASIL, 2018).

Com a nova diretriz, a curricularização deve compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular, conforme dispõe o artigo 4º, podendo as atividades ocorrerem nas modalidades de: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (artigo 8º).

Destaca-se que a inovação também vem com o sistema de avaliação, previsto no artigo 10 e seguintes, o qual prevê que a atividade extensionista passa por autoavaliação e avaliação externa in loco institucional e de cursos pelo INEP. Para tanto, as IES deverão indicar os docentes responsáveis pelas atividades extensionistas, bem como a concepção de extensão, o planejamento e as atividades, a forma de registro, descrevendo as modalidades de atividades de extensão, as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes, a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores (conforme artigo 13).

Nas atividades extensionistas podem ser trabalhadas a pedagogia dos valores e dos Direitos Humanos (SALLES FILHO, 2019), aliando as práticas das habilidades socioemocionais, na acolhida e atendimento à comunidade, ao conhecimento técnico-jurídico (*hard skills*), na efetivação dos direitos fundamentais aos cidadãos.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide (ZENAIDE, p. 149-151, in SILVA (org), 2013), ao estudar a extensão e os desafios da EDH, apresentou eixos temáticos da extensão em Direitos Humanos, sendo eles:

- Memória social e institucionalização dos Direitos Humanos;
- Memória e verdade;
- Assistência jurídico-política em Direitos Humanos;
- Assessoria às esferas públicas da cidadania;
- Educação em Direitos Humanos;
- Violência, segurança pública e Direitos Humanos;
- Questão penitenciária e Direitos Humanos;
- Direitos Humanos da criança e do adolescente;
- Direitos Humanos, grupos étnicos, identitários e geracionais;
- Questão agrária e Direitos Humanos;
- Políticas públicas e Direitos Humanos;
- Cooperação e Intercâmbio da Extensão em Direitos Humanos.

Essas pistas podem ser importantes na construção da curricularização da extensão, já que no ano de 2023 as atividades extensionistas já devem estar regulamentadas nos PDIs e PPCs das IES e implementadas.

4.3 PROJETO: JUSTIÇA CIDADÃ PELA UNIVER(CIDADE)

Figura 10 – Logotipo do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”



Fonte: Criação de Daniel Oliboni Moreira.

O título do Projeto Justiça Cidadã pela Univer(cidade) tem sua razão de ser. A justiça cidadã, representada pelo ato levar os direitos como prestação de serviço e conhecimento à cidade (comunidade), ocorre **pela** universidade que, por sua vez, recebe a cidadania como ensino, ou seja, ocorre **em prol** das universidades.

O projeto Justiça Cidadã pela Univer(cidade) tem a proposta de vencer as barreiras dos muros da Academia e ir até à comunidade, é da Univer para a Cidade e vice-versa, pois os estudantes não retornam aos muros da mesma forma que de lá saíram.

O projeto tem como viés de formação jurídica humanística e a Educação em Direitos Humanos como seu fundamento, tendo em vista a necessidade de se reconhecer que o processo educacional jurídico é complexo e desafiador, de forma que não é possível educar em Direitos Humanos restringindo-se à uma disciplina isolada e de bases normativas.

Com isso, a proposta é de uma EDH transdisciplinar, irradiada pelo ensino, pesquisa e extensão, com ânimo de fomentar aos meios de realização de direitos e acesso aos direitos humanos (bens de dignidade – Joaquín Herrera Flores).

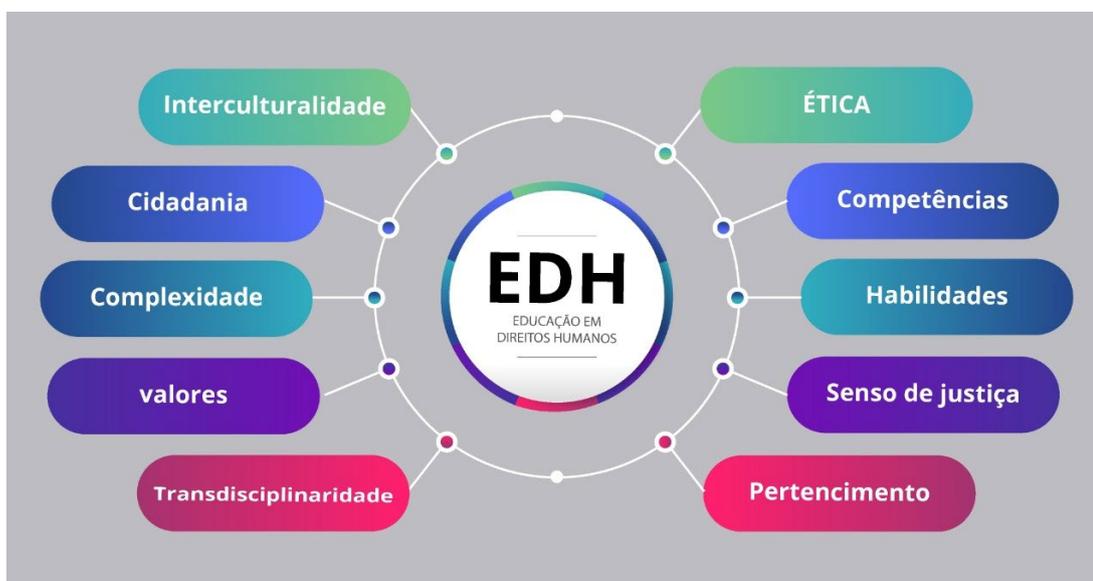
A transdisciplinaridade ocorre justamente por meio da EDH e se observa em vários momentos do processo educacional. Seja no ensino jurídico (material e processual), o qual confere o conhecimento base, ou seja, as competências

necessárias para que a extensão possa ocorrer, tendo em vista que são os estudantes que irão prestar os serviços e capacitar a comunidade por meio da mediação do docente.

A extensão, por sua vez, acaba fomentando a pesquisa, incluindo o vasto campo de observação e pesquisa-ação que se abre nesta modalidade de projeto.

Essa proposta transdisciplinar de EDH, visando à formação jurídica humanística, notadamente complexa, agrega outros elementos ao seu processo, tais como: valores, ética, competências, habilidades, senso de justiça, pertencimento, interculturalidade, cidadania.

Figura 11 – Infográfico da Educação em Direitos Humanos no contexto do Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”



Fonte: A autora.

O Projeto Justiça Cidadã pela Univer(cidade) tem esse objetivo de prestação de assistência jurídica, emancipação cidadã pela capacitação em direitos, incluindo os fundamentais, pela organização de grupos de representações sociais, desde a sua formalização jurídica, visando dar voz e vez para aqueles que estão em processo de lutas pelos Direitos Humanos.

Como justificativa, entende-se que o Direito precisa ser vivenciado no período de formação e não bastam as práticas simuladas ou projetos isolados e pontuais (que contribuem, mas não são suficientes ao modelo de ensino que desejamos traçar).

A continuidade no contato com as realidades sociais, o olhar para as necessidades humanas, bem como para as dificuldades daqueles que estão às margens da sociedade, são condições da formação humanística, capaz de romper com os muros da Academia e fazer do Direito um instrumento realização de justiça e acesso a direitos.

Por isso o fundamento do nosso projeto é a Educação em Direitos Humanos, que alia as competências, desde o conhecer, interpretar e aplicar a legislação, atuar nos casos jurídicos que a comunidade possa apresentar, bem como possibilita a prática das habilidades socioemocionais, iniciando-se pela empatia no reconhecimento do outro como detentor de Direitos Humanos.

Nesse sentido, precisamos ver as ausências e emergências nesta linha abissal. As ausências de um direito isolado, normativo, colonial ainda em sua essência e as emergências daqueles que necessitam dos seus bens mais básicos de dignidade. Porém, não estamos falando em um direito meramente assistencialista, mas um Direito que pulse cidadania, que respire justiça.

Quero dizer que não se trata de um projeto que visa exclusivamente o atendimento jurídico à comunidade local, mas, além desses serviços, que seja capaz de capacitar as pessoas para o exercício de seus direitos, através da democracia e do exercício da cidadania, incluindo a produção de materiais de apoio, com linguagem acessível e que visem emancipar a comunidade, o que demandará a pesquisa.

Segundo Boaventura de Sousa Santos:

O objetivo primordial da sociologia das ausências como da sociologia das emergências são as exclusões abissais e a resistência e as lutas a que dão origem. Contudo, enquanto a sociologia das ausências se dedica à negatividade dessas exclusões, no sentido em que sublima e denuncia a supressão da realidade social gerada pelo tipo de conhecimento validado pelas epistemologias do Norte, a sociologia das emergências dedica-se à positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação tornar possível a passagem da vitimização à resistência é, afinal, a tarefa política mais importante da sociologia das ausências: desnaturalizar e deslegitimar mecanismos específicos de opressão. A sociologia das emergências parte desse ponto e centra-se em novas potencialidades para a transformação social anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal que surge no vasto domínio da experiência social antes descartada e agora recuperada. Com a resistência e a luta, surgem novas avaliações de condições e experiências concretas que ressignificam subjetividades individuais e coletivas. Essas novas características, que surgem sob a forma de práticas matérias ou simbólicas, afirmam-se sempre de modo holístico, a artesanal e híbrido, reconhecendo assim a presença multidimensional da exclusão e da opressão. (SOUSA, 2019, p. 53-54).

A resignificação neste projeto é recíproca, pois estudantes (Univer) verão no Direito seu real sentido de existência e a comunidade (cidade) poderá experimentar novas possibilidades de lutas e instrumentos político-jurídicos, vivenciando uma ecologia de saberes. Nesse sentido, dentro das práticas possíveis do projeto, inclui-se a possibilidade de, em momentos oportunos, trazer a comunidade à Universidade, observando seus valores e necessidades para atender as demandas e necessidades locais.

Figura 12 – Imagem explicativa da Ecologia de Saberes no contexto Projeto “Justiça Cidadã pela Univer(Cidade)”



Fonte: Criação de Daniel Oliboni Moreira.

Nossa emergência nascerá da própria comunidade local (descolonizando), regionalizando, transformando realidades, a partir de uma formação jurídica comprometida com os Direitos Humanos.

A complexidade das realidades e lutas demonstram a necessidade de uma revisão dos métodos no processo de ensino da educação jurídica, assim como na pesquisa, potencializando saberes jurídicos, levando todos os estes conhecimentos para a extensão.

Os novos saberes que são necessários para denunciar e lutar contra as exclusões abissais terão de fundamentar-se das epistemologias do Sul e avançar através de práticas de sociologias das ausências, de sociologias das

emergências, de ecologia de saberes, da tradução intercultural e da artesanaria das práticas. (SOUSA, 2019, p. 412).

Nesse sentido, “A sociologia das ausências e a sociologia das emergências são exercícios primordiais para a superação do pensamento abissal e, por isso, são fundamentais para uma educação jurídica que se pretende seja emancipatória e inclusiva” (PETRY, 2019, p. 286).

O Direito enquanto ciência precisa adotar uma postura de promoção de direitos, sendo um verdadeiro instrumento de efetivação de justiça em prol do bem comum, da cidade.

Os direitos humanos não podem ser encarados como uma mera disciplina teórica. Devem ser o fio condutor de toda a faculdade, de todas as disciplinas, de todos os projetos pedagógicos, pesquisa e extensão. Com isso, não se afirma que se deve estudar apenas os direitos humanos, mas sim que os direitos humanos devem se irradiar em todas as demais disciplinas, em todos os ramos de conhecimento, funcionando como um mapa cartográfico para uma cultura humanista. (PETRY, 2019, p. 311).

Espera-se que o projeto possa ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem jurídica humanística, colando em prática a transdisciplinaridade sugerida na Educação em Direitos Humanos, preparando um profissional apto a atuar na complexidade das relações humanas e nas lutas pelo direito.

Nossa proposta atende não só aos anseios de uma formação jurídica humanizadora, como também responde ao que estabelece as diretrizes da Resolução nº 7/2018 do CNE, quando da curricularização da extensão, pois apresenta componente curricular com vistas à formação dos estudantes, num perfil de formação humana, inserido na modalidade de projeto e prestação de serviços (artigo 8º, II e V), com possibilidades de oficinas e cursos (III), bem como eventos, podendo estes, em suas modalidades, contribuir para perfazer os 10% do total da carga horária curricular.

A pesquisa encontra-se contemplada nos estudos sobre os serviços, orientações e encaminhamentos à comunidade, pois apenas poderão desenvolver as atividades do projeto àqueles que estão inseridos na pesquisa, incluindo a de campo ou pesquisa-ação de cunho interdisciplinar.

Nossa proposta enquadra-se na concepção disposta no artigo 5º da Resolução, promovendo interação dialógica entre comunidade acadêmica e sociedade; formação e vivência dos conhecimentos; promoção de mudanças,

incluindo a social e, por fim, trata-se de um projeto que contempla ensino, pesquisa e extensão.

Da mesma forma que atende às disposições do artigo 6º, através de uma formação integral, com viés humanístico, propõe uma formação cidadã crítica, promove compromisso social, propõe uma reflexão ética, incentiva o enfrentamento de questões da sociedade brasileira (principalmente da comunidade local), apoiada em princípios éticos e na produção e construção voltados ao desenvolvimento.

A articulação de saberes proposta a partir das vivências acadêmicas e comunitárias, promovendo a interculturalidade, permite que o projeto seja adaptado a qualquer região que a IES esteja inserida, bem como ser um projeto itinerante, além do que, a depender dos cursos ofertados, os serviços e acesso a outros bens de dignidade podem ser ampliados, como, por exemplo, com ações junto aos Cursos de Psicologia, Administração, Ciências Contábeis, Odontologia, dentre outros.

A avaliação e autoavaliação também incluem a pertinência das atividades, a contribuição para o cumprimento do PDI e do PPC, além do levantamento e catalogação dos resultados alcançados.

Para o projeto, a IES deverá indicar um docente responsável, bem como valorizar a participação do corpo técnico-administrativo, fazendo os devidos registros. Ao pensar o projeto, seja ele permanente ou pontual, será preciso definir a comunidade, as parcerias possíveis e os estudantes aptos a atenderem às demandas levantadas (o que pode ser objeto de um estudo prévio), estabelecendo-se um cronograma das atividades.

Deve ainda constar no PPC a correta concepção de extensão, o planejamento das atividades, a forma de registro das atividades, a creditação curricular e a forma de participação dos estudantes (garantindo a estes a obtenção de créditos curriculares, após avaliação, que deve ser essencialmente perceptiva e pedagógica, no sentido de apurar além das competências e habilidades cognitivas, as habilidades socioemocionais necessárias a uma formação integral e humanística), sendo que a avaliação deve conter autoavaliação, estratégias e indicadores, além da previsão do financiamento e custeio do projeto. Para fins de cumprimento da Resolução, todas as etapas que envolvem as atividades do projeto deverão ser documentadas, registradas e analisadas, vislumbrando a organização dos planos de trabalho, metodologia, instrumentos e conhecimentos gerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2027 o Brasil completará duzentos anos de educação jurídica no país. Percorremos um longo caminho neste processo de ensino-aprendizagem; no entanto, ainda temos muitos desafios para o desenvolvimento de uma formação jurídica humanística, pois educar em Direitos Humanos vai além de apresentar e discutir sobre legislação, seja no âmbito internacional, com os tratados e convenções, seja no âmbito do ordenamento jurídico interno.

Precisamos conhecer a história e o contexto desses direitos, compreender que o futuro da humanidade depende dos Direitos Humanos como elemento central da política, do governo e da Educação. Direitos humanos devem, portanto, ser a centralidade das decisões governamentais, das leis e das políticas públicas.

Enquanto não houver a efetivação dos direitos fundamentais e sociais, previstos inclusive na Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988, e que são frutos do reconhecimento dos Direitos Humanos, enquanto as minorias e excluídos não tiverem voz e vez, haverá necessidade de educar em Direitos Humanos, de sensibilizar, de comprometer-se com o bem comum e a justiça social. Nosso norte, enquanto República Federativa do Brasil, constituída em Estado Democrático de Direito, deve ter em seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme previsto no artigo 1º, incisos II e III, da Constituição Federal de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã.

Essa luta pelos Direitos Humanos é de todos nós, mas principalmente daqueles que vivenciam o Direito, enquanto ciência e profissão. Por isso a importância de uma formação jurídica humanística pautada na história e comprometida com a busca pelo reconhecimento, efetivação e aperfeiçoamento dos Direitos Humanos na atualidade e para o futuro, portanto, esta luta é uma constante.

Diante desses desafios, é preciso refletir sobre a função do Direito na sociedade, e, portanto, do papel das instituições de ensino, enquanto formadoras de egressos que atuarão em defesa dos direitos.

Assim, a Educação em Direito no século XXI necessita vencer o modelo que historicamente foi influenciado pelas diretrizes coloniais, e que esteve a serviço de um Estado recém-independente na construção de suas bases burocratas. O ensino então caracterizado pelo Positivismo e Normativismo jurídicos, organizado em disciplinas fragmentadas e estanques, e frequentado apenas pela elite, já não mais condiz com

a realidade pungente. As reformas educacionais ao longo dos tempos, bem como as políticas de democratização do ensino, mudaram o cenário da educação jurídica no Brasil.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem na Educação em Direitos Humanos, é necessário destacar a importância da afirmação das teorias críticas dos Direitos Humanos, que têm um papel fundamental neste processo, visando a formação do perfil do egresso, tendo em vista que a educação jurídica tradicional já não corresponde mais emergências humanas da atual conjuntura.

E dessas reflexões partem duas questões: Que Direito estamos ensinando e que perfil de egresso estamos buscando?

Nossa proposta é de romper com as raízes coloniais do conhecimento, como salientou Boaventura de Sousa Santos, tendo como mirante as Epistemologias do Sul e as Teorias Críticas dos Direitos Humanos, como meios capazes de promover uma visão acerca das ausências postas e fazer emergir práticas jurídicas pautadas na Educação em Direitos Humanos, comprometidas com as minorias e os excluídos, pautadas na efetivação dos direitos, dos bens de dignidade, conforme as lições de Joaquín Herrera Flores.

Assim, a EDH que queremos propor encontra razão de ser nas Teorias Críticas dos Direitos Humanos, que rompem com o ensino apenas normativo dos Direitos Humanos para buscar sua fundamentação na vida humana, nas suas necessidades, urgências, ausências e direitos, visando construções locais para a transformação.

É preciso, portanto, repensar o *locus* da Universidade e sua função social, para vislumbrar na formação jurídica um instrumento com agentes preparados e capazes para agir no Estado Democrático de Direito, razão pela qual a formação pautada na Educação em Direitos Humanos é de suma importância para o exercício da cidadania e da democracia.

As formas e os espaços para a Educação em Direitos Humanos vêm se firmando ao longo dos tempos, seja nas normativas globais e nacionais, seja na busca incansável de caminhos e pistas para uma formação mais humana, com Educação em valores e Direitos Humanos, nas lições de Nei Alberto Salles Filho.

Assim, educar em Direitos Humanos, visando uma formação jurídica humanística, requer uma quebra de paradigmas para estabelecer um processo pedagógico de ensino-aprendizagem, capaz de romper com aulas meramente

expositivas, com metodologias de transmissão de conteúdos, onde o ator-destaque é o professor, para dar vazão a um processo educacional inclusivo.

Esses moldes de Educação em Direitos Humanos, tendo em vista o reconhecimento da complexidade do processo educacional, com seus diversos fatores (normativos, econômicos, seus atores e objetivos), assim como das realidades e desafios humanos, visa dar espaço ao aluno e a comunidade, onde possa ocorrer a troca de conhecimento e de vivências, visando a contribuição para formarmos mais que “operadores” do Direito, mas sim profissionais comprometidos com a pacificação social (um dos fins do Direito), dispostos a lutar pela cidadania e pela democracia, como instrumentos de realização de outros direitos, incluindo os previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988, tais como os direitos fundamentais, sociais e políticos.

E, nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos, num viés de acesso aos bens de dignidade, se propõe a educar para além das normativas de proteção aos Direitos Humanos, dos direitos fundamentais, mas no reconhecimento do outro como pessoa humana, dotada de valores, de cultura, de necessidades e de direitos.

A Educação em Direitos Humanos precisa partir do reconhecimento de sua história e formação, do contexto de sua construção tanto no Direito Internacional, através dos Tratados e Convenções, como também no ordenamento jurídico interno. Mas, ao mesmo tempo, com um olhar na atualidade e no futuro, pois os Direitos Humanos não se reduzem às leis postas. Os Direitos Humanos precisam ser a prioridade da pauta política e, portanto, sua construção, aprimoramento e efetivação devem ser verdadeiros objetivos governamentais, aliados à políticas públicas de viés institucional, com desenvolvimento de política econômica e previsão orçamentária, capazes de efetivar os direitos previstos nas nossas leis.

Nesse sentido, ações governamentais são esperadas para os próximos quatro anos (2023-2027), ações que possam reverter o período de desmontes do governo anterior, através das políticas do novo Governo Federal, sob o comando do Chefe do Poder Executivo, o Presidente eleito democraticamente, Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), com olhares históricos de lutas, construção e reafirmação dos Direitos Humanos, que estão na pauta do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Esse período culminará exatamente com os duzentos anos do Curso de Direito no Brasil e a perspectiva é que tenhamos também um outro olhar sobre a Educação.

Esse olhar para os Direitos Humanos pela política, pelo governo, pelas instituições (incluindo as educacionais, principalmente acerca da Educação em Direitos Humanos) e pela sociedade são a mola propulsora para a conquista de novos direitos e efetivação dos já conquistados.

Essas também são pautas para o modelo de formação jurídica humanística que queremos, com visão crítica-construtiva e instrumental, o que não se faz de maneira pontual ao longo do processo ensino-aprendizagem, a partir de uma única disciplina isolada de Direitos Humanos, mas sim trabalhando a Educação em Direitos Humanos numa metodologia transdisciplinar, em que possam dialogar com as disciplinas e temas que envolvam uma formação jurídica humanística, desde as disciplinas propedêuticas da formação geral, as do eixo de formação técnico-profissional, assim como as práticas e trabalho de conclusão de curso.

Espera-se desta formação jurídica humanística um profissional qualificado também como cidadão, disposto a lutar pela justiça social, pelo acesso aos direitos fundamentais, disposto à transformAÇÃO da realidade em que está inserido o estudante (vislumbrando o Direito como Ciência Social) – aqui no sentido da busca pelos bens de dignidade (Direitos Humanos Decoloniais – próximos das reais necessidades locais), vislumbrando o Direito como um instrumento de busca de realização de direitos.

Portanto, cumpre esclarecer que a proposta pedagógica é de uma Educação jurídica pautada na Educação em Direitos Humanos, inserida através da metodologia transdisciplinar, no tripé do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), com o reconhecimento da complexidade que envolve os atores, os processos e os desafios educacionais, visando formar para além de operadores do Direito, de enfrentadores de questões jurídicas litigiosas, cidadãos comprometidos com o processo democrático inseridos na sociedade, em prol da justiça.

E para contemplar esta proposta pedagógica não poderíamos encerrar estas reflexões sem deixar pistas para uma Educação em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos, logo, propusemos um projeto, ao qual demos o título de “Justiça Cidadão pela Univer(cidade)”, o qual tem bases em uma formação jurídica pautada em Direitos Humanos, com olhares decoloniais, capaz de instrumentalizar o Direito na efetivação da justiça pelo acesso aos bens de dignidade (reconhecendo as ausências e emergências), não apenas pela prestação de serviço e orientação jurídica, mas com capacitação básica em direitos, dentre eles os fundamentais, norteando ações e

visando a emancipação cidadã da comunidade, respeitando as interculturalidades, praticando ecologia de saberes. Trata-se de um projeto que leva os estudantes para as comunidades, saindo do encastelamento da Academia, reconhecendo no outro um ser humano de direitos. É da Universidade para a Cidade e vice-versa, pois os estudantes não retornam às salas de aula, da mesma forma que saíram, e, dos egressos, esperamos formar profissionais do Direito politicamente engajados com a sociedade, na luta pelos Direitos Humanos e comprometidos pela efetivação da justiça, pois em tempos de desafios complexos a justiça é um sonho, mas depende de ações efetivas dos humanos do Direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-08102010-143600/publico/2010_FredericoNormanhaRibeirodeAlmeida.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

AQUINO, Sérgio. **Fundamentos de uma Cidadania Sul-Americana: ética, fraternidade, sustentabilidade e política jurídica**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Marilda Aparecida Behrens, Romilda Teodora Ens, organizadoras. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

BERWIG, Aldemir. O Ensino Jurídico e a Perspectiva Universitária Humanística. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, n. 16, ano 8, p. 164-176, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitos-humanosedemocracia>. Acesso em: 1 set. 2022.

BITTAR, Carlos Alberto. A reforma oficial do ensino jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 90, p. 85-88, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67290>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito**. v. 3, n. 3 p. 115-138, 2006 Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/download/508/506>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021**. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-exposicaodemotivos-141249-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PEC 206/2019**. Proposta de Emenda à Constituição nº 206/2019. Em andamento. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2231221>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº. 1655 de 2022**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01444tstex64iav4yb7f8tdh7043346497.node0?codteor=2187126&filename=Tramitacao-PL+1655/2022. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Proposta de Emenda à Constituição nº 206/2019**. Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1839017. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Azevedo, André Gomma de (Org.). **Manual de Mediação Judicial**. 6. ed. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números 2020**. Brasília: CNJ, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB-V3-Justi%C3%A7a-em-N%C3%BAmeros-2020-atualizado-em-25-08-2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2020**: ano-base 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB-V3-Justi%C3%A7a-em-N%C3%BAmeros-2020-atualizado-em-25-08-2020.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números 2021**. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/relatorio-justica-em-numeros2021-12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números 2022**. Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/09/justica-em-numeros-2022.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros – 2018**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a18da313c6fdcb6f364789672b64fcefc948e694435a52768cbc00bda11979a3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº. 225, de 02 de junho de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução Nº. 125, de 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs_cnj/resolucao/arquivo_integral_publicacao_resolucao_n_125.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Constituição Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da instrução, *Statistique de l'instruction. Imagem da Faculdade de Direito de São Paulo*. Rio de Janeiro: Tipografia de Estatística, 1916. Arquivo Nacional. ACG10894. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/422-cursos-juridicos>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 17 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.140 de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.906 de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Lei nº. 8.906 de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da educação superior 2020**. Notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da educação superior 2021: divulgação dos resultados**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Senso da educação Superior 2019**. Brasília, out. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº. 635/208. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15. ago. 2022.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **NUPEMEC Informa**. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/4318255/nupemec-informa-37.pdf/0678872b-b0c2-1324-b5a2-c721606971c9?version=1.0>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CABRAL, Dilma; GABLER, Louise; PONTES, Salomão. **Cursos Jurídicos**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/422-cursos-juridicos>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAMBI, Eduardo. **Neoconstitucionalismo e Neopositivismo**: direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judiciário. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

CARBONARI, Paulo César. A sentido dos direitos humanos na educação superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação em direitos humanos)

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS MARIA DA GRAÇA BRÁZ. **Projeto escola de formação popular em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.centrodireitoshumanos.org.br/projeto-escola-de-formacao-popular-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 5 set. 2022.

CHIMENDES, Vanessa Cristhina Gatto *et al.* Práticas pedagógicas para desenvolver o espírito crítico científico no aluno. **Revista Espacios**. v. 39, n. 49, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Papa Francisco envia mensagem por ocasião da abertura da Campanha da Fraternidade**. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/mens-papa-francisco-campanha-da-fraternidade-2022/>. Acesso em: 16 out. 2022.

CONFERÊNCIA TRANSDISCIPLINAR INTERNACIONAL, 2000. Zurique. **Anais [...]**. Zurique: Cetrans, 2000. Disponível em: <https://www.iconos.edu.mx/congre3/css/documentoshistoricos/zurich/portugues.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

CONJUR. **Ministério suspende autorização de cursos de Direito na modalidade EaD**. Parada técnica, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-set-15/mec-suspende-autorizacao-cursos-direito-modalidade-ead>). Acesso em: 20 out. 2022.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (org.). **OAB Recomenda**: A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica. 7. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Selo%20OAB%20-%207%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto [recurso eletrônico]. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOUZINAS, Costa. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FLICK; UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FONSECA, Victor Cabral. **Desenvolvimento Tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) –Direito, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27142/VICTOR%20-%20FINAL%20-%20MESTRADO%20-%20digital%20-%20AJUSTADO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jul. 2022.

FONSECA, Victor Cabral; SILVA, Breno Antonio Navarro Bernardes. Inclusão de competências socioemocionais no ensino jurídico como consequência da inovação tecnológica no Direito. In: SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina (org.). **Transformações no ensino jurídico**. São Paulo: FGV Direito SP, 2021. (Coleção acadêmica livre). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/30746/Transformac%20o%20es%20no%20Ensino%20Juridico.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jul. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Verbetes Biográfico**: José Herbert de Souza. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/herbert-jose-de-sousa>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FUNDAÇÃO SM. **Projeto Mulheres inspiradoras**. 15 jun. 2021. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/noticia/pmi-politica-publica/>. Acesso em: 5 set. 2022.

GOMES, Bruno Veras. **Transversalidade: eixo da educação em direitos humanos na graduação em direito**. 2021. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21948?locale=pt_BR. Acesso em: 15 set. 2022.

GONÇALVES, Vinícius José Corrêa. **Tribunais multiportas: pela efetivação dos direitos fundamentais de acesso à justiça e à razoável duração dos processos**. Curitiba: Juruá, 2014.

GRISARD FILHO, Waldyr. O momento desafiador da mediação familiar: a audiência. Breves recomendações. **Revista Jurídica da Escola Superior de advocacia da OAB-PR**. v. 2. n. 1. abr. 2017. Curitiba, 2017.

GUSTIN, Miracy B. S., CALDAS, Sielen B. **A prática de direitos humanos nos cursos de direito**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/academia/textos/gustin_pratica_dh_curso_direito.pdf. Acesso 01 set. 2022.

IHERING, Rudolf von. A luta pelo Direito. *In*: CRETELLA JUNIOR, José; CRETELLA, Agnes. **Clássicos Jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: InterSaber, 2013. (Série pesquisa e prática profissional em Pedagogia).

LIMA NETO, Fernando. Betinho e as ONGs: sociogênese de uma nova militância. **Sociologias**. v. 21, n. 51, Porto Alegre, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222019000200306. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIMA, José Edmilson de Souza; LIMA, Milena Moraes. Educação em Direitos Humanos e Ensino Jurídico: um diálogo necessário. **Revista Direito UFMS**. Campo Grande, v. 4. n. 2, p. 160-174. jul./dez. 2018.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **A década das conferências: 1990- 1999**. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 nov. 2022.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Do Bacharelismo à Bacharelise**: Reflexos desses fenômenos nos cursos jurídicos, ao longo do tempo. *In*: Ensino Jurídico, Literatura e Ética. Brasília: OAB Editora, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 29 out 2022.

MENSAGEM de Vila Velha/ Vitória. II CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE. 06 a 12 de setembro de 2005 – Brasil. Disponível em: http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/MENSAGEM_VILA_VELHA_VITORIA_2005.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

MESQUITA, Izaac Lobo de. **A docência do ensino jurídico**: desafios da formação humanística. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020.

MORIN, Edgar. **O método 4**: As ideias – Habitat, vida, costumes, organização. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. **Educação e diversidade**: por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá: IDDM, 2018. (Coleção caminhos metodológicos do direito). Disponível em: https://www.academia.edu/43621450/DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_DOS_CURSOS_DE_DIREITO_AN%C3%81LISE_DO_PARECER_CNE_CES_N_o_635_2018. Acesso em: 22 jan. 2021.

MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno de Exposições**. Ago. 2011, p. 6, Disponível em: <http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>. Acesso em: 14 de maio 2021.

MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno de Exposições**. ago. 2011. Mosteiro de São Bento, onde se instalou solenemente, em 1828, o Curso Jurídico de Olinda (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro).

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento** - transdisciplinaridade. Educação e Transdisciplinaridade. UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 15 set. 2022.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Brasil tem 1 advogado a cada 164 habitantes; CFOAB se preocupa com qualidade dos cursos jurídicos**. 2 ago. 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59992/brasil-tem-1-advogado-a-cada-164-habitantes-cfoab-se-preocupa-com-qualidade-dos-cursos-juridicos>. Acesso em: 20 out. 2022.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Resolução nº. 02/2015**. Aprova o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/resolucao-n-022015-ced-2030601765.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Rio Grande do Norte. **Portaria Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: https://www.oabrn.org.br/arquivos/Legislacao_sobreEnsinoJuridico.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Plano de Ação**: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – Terceira Fase. Brasília, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 2 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)**. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015, 70 p. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files_documento/2019-12/plano_estadual_edh_0.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

PERES, Sthefani Pinheiro dos Passos; PERES, Marcos Roberto de Souza Peres. “Por que estudar direitos humanos?”: uma análise da concepção dos alunos do curso de direito de uma instituição de ensino superior do Município de Pinhais, no Paraná. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 70105-70120, jul. 2021. Disponível em: https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/32772/pdf/83731?__cf_chl_tk=y5DDCdNjw5uOzJoTAIAWPBX.RewtXLoF5bQxf_79PzQ-1668004313-0-gaNycGzNCVE. Acesso em: 2 jul. 2022.

PETRAGLIA, Izabel. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: religando saberes no espaço escolar. *In: Estudos de complexidade 2*. ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (org). São Paulo: Xamã, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. *In: BEHRENS, Maria Aparecida; TEODORA ENS, Romilda (org). Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para formação de professores*. Curitiba: Appris, 2015.

PETRY, Alexandre Torres. A mercantilização do ensino jurídico: democracia em risco. **Anais... XII ANPEd-SUL**, 2018. Eixo Temático 08 - Educação Superior. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2147-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

PETRY, Alexandre Torres. **Ecologia de saberes jurídicos: educação jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**. Porto Alegre: Paixão, 2019.

PINHO, Maria José de *et al.* (org.). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos Pires. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino**. Debates 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE. Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994. **Carta da Transdisciplinaridade**. Comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-21052012-093302/publico/A_NEXOA_Carta_Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 1 nov. 2019.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 20. ed. São Paulo, 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direitos: Análise do Parecer CNE/CES N.º 635/2018 *In: Costa, Fabrício Veiga; Motta, Ivan Dias da; Freitas, Sérgio Henriques Zandona (org.)*. Educação e diversidade: por

uma formação jurídica plural e democrática. Maringá: IDDM, 2018. (Coleção caminhos metodológicos do Direito). Disponível em: https://www.academia.edu/43621450/DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_DOS_CURSOS_DE_DIREITO_AN%C3%81LISE_DÓ_PARECER_CNE_CES_N_o_635_2018. Acesso em: 01 nov. 2019.

ROZEK, Marli; SANTIN, Janaína Rigo. **As primeiras faculdades de Direito e seu papel na formação das instituições jurídico-políticas brasileiras**: uma escola para manutenção do poder. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f1e1fd9e97f59379>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz**: olhares a partir da teoria da complexidade. Campinas: Papirus, 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto. SALLES, Virginia Ostroski (org.). **Cultura da paz, direitos humanos e sustentabilidade**: olhares interdisciplinares. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2018.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Aula 8: É possível democratizar os direitos humanos e a democracia? *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. Aulas 2011 – 2016. São Paulo: Cortez., 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Derechos humanos, democracia y desarrollo**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação em direitos humanos).

SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina (org.). **Transformações no ensino jurídico**. [recurso eletrônico]. São Paulo: FGV Direito SP, 2021. 180 p. (Coleção acadêmica livre).

SILVA, Jorge Vieria. **A verdadeira paz**: desafio do Estado democrático. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/FTFGJqQvP63LbdCCQD769Yn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, L. R. Unesco: os quatro pilares da “educação pós-moderna”. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 2, n. 33 p. 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5272/4689>. Acesso em: 21 set. 2022.

SOMMERMAN, Américo. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral**: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. 2012. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22497/1/UFBA%20-%20DOU%20TORADO%20AM%C3%89RICO%20SOMMERMAN%20-%20Vol.%20I.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, José Herbert de. **Análise de conjuntura**. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. *In*: MORAES, Maria Cândida. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 19 set. 2021.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado por Delors Jacques (Presidente). Paris: UNESCO, 1996. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 21 set. 2022.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase, plano de ação. Paris, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 20 maio 2022.

UNICESUMAR. **Clínica Jurídica**. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/clinica-juridica-academicos-lidam-com-casos-reais-desde-o-primeiro-ano-da-graduacao/>. Acesso em: 1 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central Prof. Faris Michaele. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 4. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Clínica de Direitos Humanos**. Disponível em: <https://cdhufpr.com.br/>. Acesso em: 1 set. 2022.

UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php>. Acesso em: 1 set. 2022.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2017.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação em direitos humanos).

WEIL, Pierre; D'AMBRISIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

XAVIER, Luiz Gustavo. Projeto estabelece diretrizes para educação em direitos humanos. **Câmara dos Deputados**. Brasília, 4 ago. 2022. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/noticias/891249-projeto-estabelece-diretrizes-para-educacao-em-direitos-humanos#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%201655,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)](https://www.camara.leg.br/noticias/891249-projeto-estabelece-diretrizes-para-educacao-em-direitos-humanos#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%201655,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE).). Acesso em: 16 out. 2022.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação em direitos humanos).