



DANIEL MARCELO BENVENUTTI DE SALES

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA TRAJETÓRIA FORMATIVA
DOS FUTUROS BACHAREIS EM DIREITO:
Um Olhar a Partir da Educação em Direitos Humanos**

CANOAS, 2021

DANIEL MARCELO BENVENUTTI DE SALES

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA TRAJETÓRIA FORMATIVA
DOS FUTUROS BACHAREIS EM DIREITO:
Um Olhar a Partir da Educação em Direitos Humanos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Minter Manaus.

Orientação: Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S163o Sales, Daniel Marcelo Benvenuti de.
A organização curricular na trajetória formativa dos futuros bachareis em direito: um olhar a partir da educação em direitos humanos [manuscrito] / Daniel Marcelo Benvenuti de Sales. – 2021.
94f.: il. 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Estudantes de direito. 4. Organização curricular. 5. Formação. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Título.

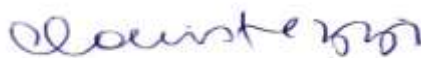
CDU: 37:342.7

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

DANIEL MARCELO BENVENUTTI DE SALES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Clóvis Trezzi
Universidade La Salle - RS/Brasil



Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle- RS/Brasil



Prof. Dra. Regina Vera Villas Bôas
Centro Universitário Salesiano (SP/Brasil)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP/Brasil)



Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Orientador - Universidade La Salle - RS/Brasil

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 10 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao enfrentar um mestrado nesse belo campo da Educação, eu sabia que teria uma longa jornada a percorrer, muitas angústias, muitas dúvidas, e principalmente muito trabalho.

Nada diferente do que enfrentei, mas sempre muito bem amparado e orientado, e com isso, início os agradecimentos ao meu orientador Professor Doutor Clede Antonio Casagrande, que com sua tranquilidade e paciência conseguiu me inspirar e orientar pelos caminhos mais complexos com uma humildade e intelectualidade digna da mais alta comenda da educação, que me ensinou a encontrar antes das respostas a minha pesquisa, que encontrasse a minha própria melhoria enquanto ser humano e educador. Meu respeito e reverência eterna.

Agradeço ainda a Professora Doutora Dirleia Fanfa Sarmiento, que foi junto com o meu orientador, uma entusiasta de minha formação, que me aconselhou e me fez respirar e me ajudou a encontrar coerência na aplicação do método, já que fora, minha mestra em metodologia.

Agradeço a minha família, minha esposa Samira Pinho Assi, psicóloga de formação, mas prudente e equilibrada na vida e na família, grande esteio do êxito de minha casa, e a quem devo toda a formação de quem sou, muito obrigado! Eu amo você.

Aos meus filhos Rafael Assi Benvenutti e Ana Luíza Assi Benvenutti, mais que filhos, orgulho e significado da necessidade de me tornar o homem que sou, afinal foi a partir do amor e da consciência em dar exemplos positivos na vida, que mudei a mim mesmo, para que tivessem orgulho e satisfação por serem meus filhos, amo vocês.

Aos professores que com muita generosidade me levaram por essa viagem tão proveitosa ao longo desses dois anos até a apresentação e defesa de minha dissertação, os senhores me auxiliaram a carregar com amor e respeito a minha cruz no processo do conhecimento. A vocês respeito que houver em vida, muito obrigado.

E não menos importante, a todos que de alguma forma contribuíram para a edificação dessas conquistas, me amparando e auxiliando com incentivos literários e amparos cognitivos e emocionais, para que esse sonho se torna realidade.

RESUMO

O tema da presente pesquisa é a organização curricular na trajetória formativa dos futuros bacharéis em direito: um olhar a partir da educação em direitos humanos. O estudo insere-se na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, tendo como objetivo geral compreender como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel. Essa pesquisa justifica-se pela relevância de observar se a formação do bacharelado em direito tem conseguido cumprir com o que foi idealizado para educação em direitos humanos e se os valores éticos estão aos seus serviços na formação superior. O referencial teórico baseia-se nos conceitos de *Phronesis* como responsabilidade, enquanto fonte de virtude e prudência, fazendo sentido quando da aplicação responsável do que é experienciado pelo processo de aprendizagem. Funda-se também no olhar para o outro e no ser responsável por seu crescimento e sua evolução, no processo de autoformação, auxiliando na conquista do conhecimento. A metodologia utilizada na pesquisa se caracteriza como teórica e documental, baseada na análise qualitativa hermenêutica dos dados e no conteúdo exploratório que busca translucidar o *corpus* investigativo a partir da análise documental e do referencial hermenêutico filosófico. Os resultados da pesquisa apontam que: é fundamental o olhar responsável e prudencial na construção da formação do outro; o curso de Direito, sem um parâmetro de educação fundamentado nos direitos humanos, é frágil e com uma construção do pensamento empobrecida e precária, que flerta com o positivismo, e se seduz tentando justificar o direito pelo próprio direito. Restou claro que, com uma formação que considere o olhar humano, consciente e responsável com os outros, seguramente emerge um caminho hábil à compreensão dos direitos humanos enquanto valor histórico e referencial para a humanidade, além de caminho sólido para forjar uma educação superior jurídica resistente às tentações postas pelo engessamento do exclusivo positivismo jurídico.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; organização curricular; graduação em direito.

ABSTRACT

The theme of this research is the curricular organization in the formative trajectory of future law graduates: a look from human rights education. The study is part of the Cultures, Languages, and Technologies of Education research of the Graduate Program in Education at the University La Salle, with the general objective of understanding how the ideals of Education in Human Rights is addressed in the curricular organization of the Law Degree and the National Curriculum Guidelines for this course, and what are the possibilities and implications of this idea in the formative trajectory of the future bachelor. This research is justified by the relevance of observing whether the formation of a bachelor's degree in law has managed to comply with what was idealized for human rights education and whether ethical values are at their service in higher education. The theoretical framework is based on Phronesis' concepts such as responsibility as a source of virtue, prudence making perfect sense when responsibly applying what is experienced by the learning process, looking at the other and being responsible for its growth and evolution in the self-training process, helping to conquer the poiesis of knowledge. The methodology used in the research is characterized as theoretical and documentary, based on qualitative hermeneutic analysis of data and exploratory content that seeks to translucent the investigative corpus from documental analysis and the philosophical hermeneutic framework. The research results show that a responsible and prudent look is fundamental in the construction of the formation of the other, and the law course without a parameter of education based on human rights is fragile and with an impoverished and precarious construction of thought, which flirts with positivism, and seduces himself by trying to justify the right for its own right. It was clear that training under a human, conscious and responsible of the other, certainly suggests a skillful way to understand human rights as a historical and referential value for humanity, as well as a solid way to forge a legal higher education, resistant to temptations posed by the plastering of exclusive positivism.

Keywords: Human Rights Education; curriculum organization; Law graduation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	11
2.1 Caracterização do estudo	11
2.2 Relevância, problema e objetivos do estudo	12
<i>2.2.1 Relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social</i>	13
<i>2.2.2 Problema e objetivos do estudo</i>	18
2.3 Constituição do <i>corpus</i> investigativo	18
2.4 Abordagem analítica e interpretativa dos documentos	19
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	22
3.1 Direitos Humanos: contextualização e pressupostos	22
3.2 Ética, Educação e Direitos Humanos: aproximações necessárias	37
<i>3.2.1 Ética: uma aproximação a partir do conceito de <i>phronesis</i></i>	39
<i>3.2.2 Educação: do educar-se, do diálogo e da responsabilidade com o outro</i>	43
<i>3.2.3 Direitos humanos: diferença e pluralidade</i>	49
4 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO	54
4.1 Currículo: algumas notas introdutórias	55
4.2 O Curso de Direito no Brasil	57
4.3 As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	59
4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito	62
4.5 Um olhar sobre três PPCs de Cursos de Direito de Manaus	72
<i>4.5.1 PPC de Direito da Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM</i>	73
<i>4.5.2 PPC da Faculdade do Amazonas - FAM</i>	74
<i>4.5.3 PPC da Faculdade La Salle Manaus</i>	75
5 PERSPECTIVAS PARA UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA ALICERÇADA NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco de investigação “A organização curricular na trajetória formativa dos futuros bacharéis em Direito: um olhar a partir da educação em direitos humanos e da transversalidade ética”. Ela visa observar entre os pressupostos curriculares, que são base à formação educacional e social dos bacharéis em Direito, se há efetiva presença do tema dos direitos humanos e possíveis correlações com um agir ético e solidário. Explorar os caminhos da responsabilidade pela educação, com base em condutas e escolhas corretas e justas, aprendendo sobre o real sentido da formação humana e descobrindo o valor do outro e de si mesmo, é o sentido que se buscou neste percurso investigativo.

Essa pesquisa tem para mim, um sabor pessoal, como sou egresso do curso de Direito, e um convicto amante da educação, sempre enfrentei desconfortos pessoais sobre a possível precariedade provocada por uma formação muito baseada na norma jurídica, e afastada em demasia do valor humano. E esse amargor me perseguiu, até chegar a oportunidade de dialogar com os textos da área da Educação e da Filosofia e procurar possíveis sugestões para aliviar essa tensão já sentida por muitos e a algum tempo na formação superior do curso de Direito.

Foi nessa medida que se construiu o relevo dessa pesquisa, uma percepção pessoal que me perseguiu pela graduação. Ao longo de minha formação experiencial enquanto educador dos cursos de Direito, ela se fez presente de uma maneira perturbadora, a ponto de querer contribuir com a pesquisa científica sobre a educação presente na formação do curso superior de Direito, com base em seus documentos e diretrizes.

Diante disso, a pesquisa caracteriza-se como sendo teórica, do tipo Documental, e tem como foco temático a organização curricular na trajetória formativa dos futuros bacharéis em Direito, contemplando também os princípios subjacentes ao ideário da Educação em Direitos Humanos. O estudo está inserido na linha de pesquisa *Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Com base no exposto, foi traçado o problema de investigação: Como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são

as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel?

Tendo presente o problema de investigação, o objetivo geral consiste em compreender como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel.

Alicerçado no objetivo geral estruturou-se os seguintes objetivos específicos, quais são:

- a) Analisar os significados, a história e o estabelecimento do conceito de Direitos Humanos;
- b) Aprender, com base no estudo das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), quais são o objetivo, as concepções e os modos indicados de efetivação dessa educação no âmbito do Ensino Superior;
- c) Examinar, a partir da descrição dos pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, os aspectos a serem contemplados na estrutura da organização curricular do Curso de graduação em Direito;
- d) Apontar quais as possibilidades e implicações do ideário da Educação em Direitos Humanos ser uma dimensão transversal que perpassa o currículo a ser desenvolvido no decorrer da trajetória formativa do futuro bacharel em Direito.
- e) Analisar alguns cursos de Direito da cidade de Manaus para averiguar como tem sido aplicado, na formação acadêmica dos bacharéis, os primados da legislação vigente no que tange à educação baseada em direitos humanos.

Para atender os objetivos mencionados, o *corpus* investigativo do estudo constitui-se pelos seguintes documentos:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (MEC, CNE, CES, 2018), e,
- b) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Tais documentos foram analisados com base numa abordagem hermenêutica.

- c) Os PPCs de bacharelado em Direito da Universidade Federal do Amazonas, o curso mais antigo, da Faculdade do Amazonas, recém autorizada, e da Faculdade La Salle Manaus.

Feitas tais considerações, o texto da Dissertação está estruturado em seis capítulos. No primeiro é introduzida a temática investigativa, apresentando um panorama geral do estudo, com a finalidade de situar o leitor acerca dos principais elementos que constituem a pesquisa.

No segundo capítulo, 'Abordagem Metodológica', descreve-se a caracterização do estudo, a relevância, o problema, os objetivos da investigação, a constituição do *corpus* investigativo e a abordagem para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, denominado 'Educação em Direitos Humanos', construiu-se uma proposta de referencial teórico sob o prisma da transversalidade da ética nas relações sociais e educativas, bem como elemento de resgate e proteção das relações entre os seres humanos. Com isso, apontamos que é fundamental à educação, enquanto direito fundamental e direito humano indisponível, a formação alicerçada nas diretrizes da Educação em Direitos Humanos, para assim ser possível a construção de uma sociedade mais igualitária e mais tolerante às diferenças, que entenda a equidade como fenômeno indispensável ao atingimento do paradigma da justiça social.

O quarto capítulo, nomeado de 'Organização curricular no curso de Direito', aborda: notas introdutórias sobre o currículo; o curso de direito no Brasil; as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos; as diretrizes curriculares nacionais de graduação em Direito; e um olhar sobre três PPCs de cursos de Direito em Manaus.

O quinto capítulo, denominado de 'Perspectivas para uma trajetória formativa alicerçada nos princípios da educação em direitos humanos', foi destinado à interpretação dos dados, bem como à construção das possibilidades que a temática da educação em direitos humanos aduz à formação dos bacharéis em Direito.

E no capítulo seis 'Considerações Finais', buscou-se apresentar as conclusões da pesquisa realizada e por fim são listadas as 'Referências' que foram utilizadas no estudo.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo é apresentado os procedimentos metodológicos que foram adotados para desenvolvimento do estudo. Desta forma, na sequência descreve-se a caracterização do estudo, a sua relevância, o problema e os objetivos da investigação, a constituição do *corpus* investigativo e a técnica de análise dos dados.

2.1 Caracterização do estudo

O presente estudo objetivou compreender como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel.

A pesquisa se caracteriza como teórica, do tipo documental, com temática investigativa na organização curricular da trajetória formativa dos futuros bacharéis em Direito, contemplando-se os princípios subjacentes ao ideário da Educação em Direito Humanos.

Uma pesquisa qualitativa, com metodologia de caráter exploratório, reside seu foco no caráter subjetivo do objeto analisado, desta forma não sendo compreendido em resultados objetivos e categóricos. Por isso, a tarefa foi translucidar os documentos e textos que são objeto do *corpus* investigativo, e caminhar pelas teorias filosóficas de direitos humanos, para sugerir o entendimento do fenômeno da formação profissional no curso de direito.

A pesquisa documental contemplou o uso de documentos como fonte de dados. Fundamentada na análise meticulosa dos documentos que constituem o *corpus* investigativo, buscando com isso o exame ou reexame documental para fortalecer a pesquisa. Ao falarmos em documentos, temos presentes o que expõem Godoy (1995, p. 21-22):

A palavra documentos, nesse caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios) as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995, p. 21-22).

Como visto, a palavra documento tem por definição vários significados, os quais estão ligados a função social do termo, o que sugere a existência de uma declaração escrita e oficializada, que tem por objetivo descortinar e aclarar algo sobre um determinado acontecimento. Portanto, tem por principal objetivo descrever ou detalhar a existência de um determinado fato, podendo admitir como forma qualquer material escrito, que possa servir de origem informativa sobre o comportamento humano em determinado tempo.

Ao abordar a temática da organização curricular na trajetória formativa dos futuros bacharéis em Direito, articulamos nessa pesquisa um conjunto de conhecimentos oriundos de dois campos distintos, mas que nesse estudo, articulam-se entre si: o Direito e a Educação.

Ao trazermos a ideia de campo, temos presente a definição apresentada por Bourdieu (2004, p. 20): “o campo é universo do qual estão inseridos os agentes e instituições que produzem e reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

Conforme assevera Charlot (2006), assumindo o mesmo posicionamento teórico de Bourdieu em relação à educação, ela

[...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (CHARLOT, 2006, p. 9).

Assim sendo, o campo de pesquisa na educação, misto e mestiço por excelência, é área que a todos comporta, mas que busca formar pesquisadores e profissionais preocupados com o pensamento voltado a aplicação e desenvolvimento da educação enquanto ciência autônoma, que se voltem a relevância e dignifiquem a educação em um conceito político, filosófico e social.

2.2 Relevância, problema e objetivos do estudo

Assim, a seguir será descrita a Relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, bem como, o Problema e objetivos do estudo.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social

Esta pesquisa, conforme temática anteriormente explicitada, possui relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, conforme explicitadas na sequência:

a) *Relevância pessoal-profissional*

O interesse em investigar a formação do bacharel em direito tem sua gênese na minha trajetória acadêmica e profissional, pois durante a faculdade a experiência com a docência foi descoberta, já que, do segundo ao décimo período, fui monitor da disciplina de Direito Constitucional I e II.

Desta forma, tive uma formação humanística plena e descobri a vocação por aquilo que de 2012 em diante passou a ser outra digna Profissão à Docência Superior.

Ainda na Faculdade, pude participar de cursos de extensão e práticas simuladas como competições do Tribunal do Júri e grupo de estudos de filosofia e sociologia jurídica, com ênfase a proteção as minorias excluídas.

Sempre tive predileção aos temas de relevante valor Social, pois como nordestino e filho de família humilde, busquei de alguma forma construir bases fortes para argumentações que completassem minha caminhada acadêmica, tracejando muito claramente a busca do equilíbrio social e liberal, nos confrontos dos fatos jurídicos e suas finalidades.

Entretanto, em todas as experiências pude compreender as dificuldades na formação dos profissionais do direito com relação à didática educacional, que tem como reflexo uma formação superior voltada apenas de decoradores de leis. Importa frisar que esse fenômeno muitas vezes se dá pela falta de formação de docentes para lecionar junto ao ensino superior.

Estimulando assim, a dominação social a partir do conhecimento das Leis voltado apenas para satisfação pessoal do Sistema, com estímulo ao controle Social fundamentado no uso da *psicologia do inconsciente e da violência simbólica contra as classes menos favorecidas*, os fazendo acreditar que são responsáveis por sua própria condição menos favorecida. Persistem a violência contra as mulheres, os negros e todos os demais considerados diferentes ao grupo dos “estudantes de Direito Padrão”.

Por perceber o distanciamento entre o emprego teórico do mundo do dever ser e a prática do mundo do ser, senti a necessidade do direcionamento da pesquisa, para que, fazendo a imersão nos textos corretos, pudesse entender e compreender qual o real motivo dessa distensão entre o que diz a educação e como ela é aplicada em sala de aula.

b) Relevância acadêmico-científica

Para a revisão de dissertações e teses, utilizou-se o catálogo da CAPES, usando como descritores, “bacharel em direito”, “bacharelado em direito”, “curso de direito” e “graduação em direito”¹. Foi delimitado apenas a área da educação e o foco temático aderente à pesquisa que estamos realizando. Nessa senda, achamos as seguintes pesquisas que dialogam com o tema proposto e reforçam o valor acadêmico científico da presente dissertação.

Descritor: “cursos de direito”; foram encontrados 05 trabalhos e aproveitamos um, sendo o título ‘Educação em direitos humanos na formação do profissional de direito’. Trata-se da dissertação de Carneiro (2003); nela, o autor percorre a relevância de uma formação sólida em direitos humanos para a construção do operador do direito. Estando subjacente então a necessidade da formação de uma educação em direitos humanos para o operador de direitos atualmente, em pleno contato com nossa linha de pesquisa.

Descritor: Graduação em direito; foram encontrados 356 retornos, e aproveitados 8. Os quais seguem com sua descrição e conteúdo resumido.

Na dissertação de Cabral (2011), denominada ‘Avaliação do ensino superior e os cursos de graduação em direito no Brasil’, um retrato do referido ano com relação ao comportamento dos cursos de graduação em direito no País, no caminho dessa pesquisa o autor sinaliza a necessidade e o reforço a uma educação que deva ter como objetivo a ampliação dos horizontes teóricos positivos para reforçar a humanização do bacharel.

Nesse sentido, analisando o currículo do curso de direito, Moda (2006) em sua dissertação, ‘Currículo do curso de graduação em Direito - Prática e Pesquisa - Proximidades e Distanciamentos entre o discurso oficial e o das associações de

¹ Consulta efetuada no dia 31 de maio de 2020, em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

classe', encontra simetria entre o discurso e a práxis, lançando olhares de incentivo a realização dos deveres jurídicos a partir dos direitos humanos como solução.

Já na dissertação de Barros (2013), 'Consequências da política neoliberal na educação superior pública: reflexos sobre a graduação em Direito', a visão é aberta para o diálogo neoliberal e os reflexos na formação positivista burguesa da pós-modernidade, sendo o ponto de crítica o olhar apenas legalista e não humanista da formação, enriquecendo a pesquisa e valorizando nosso trabalho.

Continuando com a possibilidade da existência de um debate sobre o ensino jurídico no país, encontramos Marchese (2006) e sua dissertação 'A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral', com diretriz bem próxima ao núcleo de estudos desta pesquisa; nela, o autor faz uma análise sobre eventual crise do curso de direito e sua contribuição para educação geral da sociedade.

Para Pádua (2008), em sua dissertação, 'A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico', o problema de pesquisa não reside na matriz curricular em si, mas na influência do dogmatismo positivo, o que só pode ser vencido com aprofundamento em relação a educação em direitos humanos.

No mesmo caminho, Zancan (2007) em sua dissertação, 'A disciplina de ética na formação do profissional do Direito', tem a abordagem centrada no valor da transversalidade ética, aplicada ao ensino do direito na formação dos profissionais, também se comunicando com essa pesquisa, já que o nosso guia será a formação humana e ética enquanto responsabilidade na formação do outro.

Mais uma vez a crise foi abordada em Osorio (2016), na dissertação intitulada 'Formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em direito: a crise na tradição no contexto da modernidade'. Esse autor pressupõe a existência de crise ética no direito e sugere em seu resumo a aplicação de valores a partir da alteridade do olhar humano para solução do conflito.

Em Silva (2015), na dissertação denominada 'Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI', projetam-se nossos paradigmas em uma perspectiva mais humanística e menos centrada no positivismo e nos valores empíricos do saber, o que reforça mais o sentido desta pesquisa, quanto será necessário olhar sob o prisma humano e com a lente ética a essa formação.

Com os descritores bacharel em direito e bacharelado em direito não encontramos nenhum registro nesse catálogo.

Com o descritor "currículo direitos humanos", em pesquisas feita em 30 de agosto de 2020, foram encontrados 3 registros, dos quais aproveitou-se apenas um.

Com essa descrição, encontrei a dissertação de Pereira (2012), intitulada 'Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida'. A análise feita pelo autor é bastante alinhada com a dissertação desenvolvida, já que parte de pressupostos similares aos nossos, compreendendo a necessária formação do bacharel em direito alicerçada na ética de vida e do estudo aos direitos humanos.

Com o descritor "diretrizes curso direito", não foi encontrado nenhum registro; com o descritor: "educação em direitos humanos ensino superior": nenhum registro; com o descritor: "educação em direitos humanos graduação": não foi encontrado nenhum registro; com o descritor: "direitos humanos ensino superior": nenhum registro².

Evidenciada a relevância acadêmico-científica desta referida pesquisa, entende-se que, embora o repositório condense vasto material similar, não existe ainda, pesquisa com as mesmas características e com mesmo tema ou objeto de pesquisa proposto, o que torna a pesquisa em alguma medida, muito relevante.

c) Relevância social

Ao desbravar os caminhos desta pesquisa, a possível contribuição à sociedade ficou clara, tendo em conta que ao estudar a formação dos bacharéis no que tange à formação em direitos humanos e, por conseguinte, a melhoria como um todo do curso com a ótica mais humanista. Com isso, foi possível refletir sobre o comportamento positivista da formação acadêmica em si, além da perda ou distanciamento da relevância das disciplinas de base, que sugerem a razão de existir do Direito em si.

Em outros aspectos, foi possível analisar o sentido aplicado aos conceitos fundamentais da ciência da educação na formação do pensar do direito. Ou seja, ao identificar eventuais problemas com relação ao processo educacional, a pesquisa servirá para futuras consultas e como um caminho a ser seguido por outros pesquisadores que enfrentem o mesmo problema.

²Consulta efetuada no dia 30 de agosto de 2020, em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Portanto, pesquisar sobre a possível distensão na educação do ensino jurídico do Brasil atual ganha relevância social dada a importância da profissão e a excessiva quantidade dos cursos de direito existentes no país. Como a formação da educação do Direito tem papel social importante, sua formação não deficitária serviria para proteger a sociedade, uma vez que os profissionais malformados geram impacto aos direitos da sociedade, com trágicas consequências.

Nesse sentido, o do conhecimento originado por esta pesquisa precisa se revestir de transferibilidade e objetividade, levando esse conhecimento a atuar em vários seguimentos da educação e da sociedade. Por isso, concordamos com a afirmação de Alves-Mazzotti (2001):

A produção de conhecimentos “transferíveis”, isto é, conhecimentos que possam ser aplicados a outras realidades e não apenas contribui para acumulação do conhecimento, mas também favorece a divulgação das pesquisas, uma questão que não pode ser minimizada, na medida em que constitui condição necessária à construção coletiva do conhecimento (p. 45, grifo da autora).

Com essa reflexão, pode-se compreender a relevância da pesquisa para que ela possa tocar outras áreas de atuação, estimulando a valorização prática da educação e, ao mesmo tempo, trazendo possibilidade de referencial teórico para outras pesquisas científicas.

Tornar o processo de construção do conhecimento como um fenômeno em transformação e construtivo, implica direcionar a Educação rumo aos valores que formam não o aluno ou a aluna, mas todos os cidadãos, em um processo de valorização inclusive do professor. A sociedade que exige com avidez uma educação de ponta, deve dividir parcela de responsabilidade junto com o Estado e a Administração Pública, por aceitar o completo abandono da profissão.

Sendo acertado o valor da produção científica que se propõe realizar, pois a expectativa foi contribuir com o processo educativo da formação superior no curso de direito, e em análise última, com a sociedade brasileira, promovendo debate sobre as adversidades existentes nessa edificação. Propondo aprimorar o processo educativo e contribuir com a evolução da formação superior.

2.2.2 Problema e objetivos do estudo

Com base no exposto anteriormente, problema de investigação desta pesquisa é: Como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel?

Tendo presente o problema de investigação, o objetivo geral é compreender como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel.

Os objetivos específicos, apreciados são:

- a) Analisar os significados, a história e o estabelecimento do conceito de Direitos Humanos.
- b) Aprender com base no estudo das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), quais são o objetivo, as concepções e os modos indicados de efetivação dessa educação no âmbito do Ensino Superior.
- c) Examinar a partir da descrição dos pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, os aspectos a serem contemplados na estrutura da organização curricular do Curso de graduação em Direito.
- d) Apontar quais as possibilidades e implicações do ideário da Educação em Direitos Humanos ser uma dimensão transversal que perpassa o currículo a ser desenvolvido no decorrer da trajetória formativa do futuro bacharel em Direito.

2.3 Constituição do *corpus* investigativo

O *Corpus* investigativo do estudo está composto pelos seguintes documentos:

- a) **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).
- b) **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências (BRASIL, 2018).

- c) **Os PPCs de bacharelado em Direito** da Universidade Federal do Amazonas, o curso mais antigo, da Faculdade do Amazonas, recém autorizada, e da Faculdade La Salle Manaus.

2.4 Abordagem analítica e interpretativa dos documentos

Dialogar é buscar através das trocas com o outro e com o texto, extrair reflexões que levam a conclusões que impactam a vida do sujeito e sua interrelação social. Dialogar é trocar com o outro, é perceber os valores do texto, para formação do contexto, é valorizar o fortalecimento das compreensões pessoais e estar aberto para enxergar o outro enquanto partícipe da formação pessoal.

Com o diálogo, podemos observar claramente o conceito de alteridade do texto, que é defendido por Gadamer e revisitado com tanta clareza por Hermann (2014), uma vez que o texto é autônomo e independente do seu construtor. Quando trazido do mundo metafísico ao mundo concreto, ele ganha vida e sentido próprio da análise que o outro dá à reflexão sobre ele. O autor imprime um sentido ao seu texto e o submete a sociedade que, por sua vez, ao enfrentá-lo, extraí dele as mensagens subliminares e contextualizam o texto de uma forma muitas vezes completamente diferente do pensamento inicial do autor. Essa é dinâmica que dá vida ao texto como se autônomo do seu autor ele fosse.

O texto insinua a existência de constituição cognitiva no diálogo entre o eu e o outro, o que influi na produção do conhecimento na prática do diálogo. Quando procuro o outro em mim, representa que pude aprender com o convívio e com o diálogo com o outro, a ponto de discernir muito dele em mim. Assim, tornamos a assegurar a ferramenta do diálogo vivo, que com sua eficácia consente marcas nos interlocutores, buscando na dinâmica da escuta e da fala, da troca, retirar no universo cognitivo do outro, aquilo que nunca residiu no eu.

Evidencia-se com isso, a reconhecimento do diálogo no processo de formação de si mesmo e do outro, o que transmite para o processo educativo precisa consequência pela carência de compreensão do mecanismo dialético, como uma aquisição afirmativa na formação educativa. Nessa direção, o diálogo cobre-se de energia transformadora, porque em seu formar cria e recria os panoramas mentais para o conhecimento livre, recomenda conduzir os interlocutores da ignorância a

informação sobre o tema dialogado. E como referiria Hermann, no diálogo o que nos afeta e nos transforma (2014).

Conforme Gadamer (1998) todo o pensamento consigo mesmo e com os outros é um diálogo. Para Hermann (2014), o diálogo significaria um pensar com o outro e retornar sobre si mesmo como outro. Compreendemos que nessa situação habita a responsabilidade educativa do desenvolvimento de si com o outro, em verdadeira conexão, uma vez que esse diálogo implica uma saída de si mesmo para se arquitetar uma identidade do eu e do outro.

E para essa proposta de análise de documentos, embasado em uma interpretação qualitativa de dados, utilizou-se o que foi proposto por Gomes (1993), em sua descrição do método hermenêutico dialético. Para esse autor, num primeiro nível de aproximação ao objeto de pesquisa é necessário considerar o contexto.

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala (GOMES, 1993, p. 77).

Entendendo que os dados que surgem dessa pesquisa são uma aproximação da realidade social, e por isso não podendo reduzir à pesquisa, e justamente por isso busca-se adentrar num segundo nível da interpretação, que centra-se na análise dos dados ou fatos, subdividindo-se em três passos.

O primeiro passo consiste na “ordenação dos dados” (GOMES, 1993, p. 78), ou absoluto mapeamento do caminho percorrido. Nele consideraremos uma atenta leitura dos materiais coletados, especialmente os documentos já elencados anteriormente.

O segundo passo, denominado “classificação dos dados” (GOMES, 1993, p. 78), estará centrado na análise dos dados da pesquisa. Partimos do ensinamento em que o dado não existe por si só; ele depende de observações que lançamos sobre ele e do grande referencial teórico a suportá-lo, e com a observação exaustiva identifica-se similaridades e emprestamos valores a essas similaridades e o texto passa a ter contexto em nossa pesquisa.

O terceiro e último passo, denominado por Gomes (1993, p. 78) de “análise final” dedicou-se ao processo de interpretação e definição final das categorias emergentes da pesquisa. Nesse momento constroem-se conexões entre os dados e

os referenciais teóricos da pesquisa, adquirindo alguma maturidade cognitivo acadêmica para dialogar entre os paradoxos, concreto e abstrato, geral e particular, teoria e prática, respondendo as questões inicialmente levantadas.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em direitos humanos é a tônica proposta ao enfrentamento da análise curricular do Curso de Graduação em Direito, e da possível sugestão de repensar as bases da formação do bacharel em direito por meio de um olhar sobre os pressupostos dos direitos humanos e da transversalidade da ética para melhor compreensão das funções de educar.

Portanto, é fundamental que se possa compreender os direitos humanos, conhecer suas dimensões históricas e suas conquistas para os seres humanos, para apenas, a partir de então, refletir quanto a sua relevância no processo educacional. Isso é fundamental porque, em nosso país, além de direito humano trata-se a educação como um direito fundamental e vital para o desenvolvimento de nossa sociedade.

Nesse contexto, o enfrentamento da análise à luz dos direitos humanos se torna mais contagiante ao selecionar a visão fundamentada na transversalidade ética no sentido mais virtuoso da palavra, a ideia de virtude por comportamento responsável com o outro, de respeito ao outro e de escolha pelo outro para uma educação humana e transformadora da sociedade.

Como os direitos humanos derivam de um reconhecimento histórico evolutivo, também chamado de afirmação histórica dos direitos humanos, fica evidente a necessidade de conhecer os caminhos que foram percorridos para chegarmos aos valores conferidos aos direitos humanos na atualidade.

3.1 Direitos Humanos: contextualização e pressupostos

O aparecimento de fenômenos protetivos aos homens advém das crises comuns experimentadas pelas civilizações no curso histórico, sempre com muita dor, muita luta e muito sangue derramado. Ao término do processo de conquistas, vencidos e vencedores discutem os excessos e sempre buscam aprimorar algo no sentido de trazer mais humanidade as condutas.

Desta forma, extrai-se das lições do professor Fábio Konder Comparato (2019) sobre este tema.

A compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos no curso da história, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, à vista da ignominia que afinal se abre claramente diante dos seus olhos e o remorso pelas torturas, pelas mutilações em massa, pelos massacres coletivos e pelas explorações aviltantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos (COMPARATO, 2019, p. 50-51).

Tanto por isso, a humanidade seguiu a cada grande feito, na luta por conquistas, inicialmente territoriais e posteriormente mercantilista e consumerista, até desaguar nos valores atuais de proteção.

O nítido objetivo inicial sempre foi baseado na expansão de bens, pois quanto maior o acervo patrimonial mais validade tinha o sujeito, o que se expandiu para a capacidade consumerista, criada pela cultura do capitalismo de consumo, onde sua capacidade de possuir bens de consumo duráveis ou não refletia o seu valor como sujeito de direitos. Sendo assim, um pouco distanciado dos valores relevantes aos direitos humanos da atualidade, mas para compreendermos precisamos fazer a trajetória completa dos direitos humanos em sua afirmação histórica.

Ciro, o Grande, posiciona na história a primeira afirmação desse modelo de direitos. Após a conquista da Babilônia em 539 A.C., Cyrus demonstrou estar à frente de seu tempo, promulgando decreto chamado de a primeira carta de direitos humanos do mundo.

Anúncio que respeitarei as tradições, os costumes e as religiões das nações de meu império e nunca deixarei que nenhum de meus governantes e subordinados os depreciem ou insultem enquanto eu viver [...].
 Nunca deixarei que ninguém se aposses de propriedades móveis ou fixas de outrem à força, sem remuneração.
 Enquanto eu estiver vivo, impedirei o trabalho forçado e não pago.
 Anúncio hoje que todos são livres para escolher uma religião.
 As pessoas são livres para viver em todas as religiões e para conseguir um emprego, desde que nunca violem os direitos das outras.
 Ninguém será punido pelas faltas de seus parentes.
 Impedirei a escravidão e meus governantes e subordinados são obrigados a proibir a troca de homens e mulheres como escravos dentro de seus domínios de governo. Tal tradição deveria ser exterminada em todo o mundo (CIRO apud WEIR, 2009, p. 30-31).

Fica evidente a preocupação que o referido governante teve com a ética e a justiça de seus atos, guiado apenas por seus valores pessoais. Após a conquista e submissão do povo da Babilônia, concedeu-lhes relevantes direitos sociais, civis, econômicos e humanos, quando os reconheceu como sujeitos de direitos, mesmo

permanecendo na condição de escravos, mas já com algumas garantias asseguradas pelo olhar humanizado do governante.

Devemos considerar que, até esse momento histórico, não havia qualquer codificação escrita, nem qualquer regulamento que pudesse suportar a aplicação do decreto de Ciro, sendo por isso a primeira norma de direitos humanos a que se tem registro, e inaugurando o que depois convencionou-se chamar de Leis naturais, pois incluíam como direitos essa categoria inerente a toda humanidade. Aliás, para que se pudesse gozar das benesses, nesse período histórico, seria necessário fazer parte da nobreza ou não existiriam quaisquer direitos a serem conferidos aos não nobres.

Tendo como registro o decreto de Ciro um cilindro de barro, que funcionou como embrião das codificações com relação a proteção do ser humano. Talvez sua influência tenha vindo de filósofos como Heráclito de Éfeso, aqui trazido por Gilmar Bedin em a doutrina jusnaturalista ou o direito natural.

A doutrina do Direito Natural nasceu na Grécia Antiga. Entre os primeiros a defenderem esta concepção estão o filósofo Heráclito de Éfeso (535-470 a. C.) e o escritor Sófocles (494-406 a. C.). Este último, em sua famosa tragédia *Antígona*, formulou pela primeira vez a questão central que envolve a doutrina do Direito Natural: existe um direito superior à legislação positiva estabelecida pela vontade do soberano (BEDIN, 2014, p. 245).

Essa informação sobre os direitos concebidos por Ciro ao povo conquistado da Babilônia se espalhou entre todos os povos da antiguidade, como na Grécia, Índia e Roma, que por sua vez, compreendeu a ideia das leis que seriam naturalmente seguidas pelo povo e deu nome de Leis Naturais, as que eram seguidas voluntariamente pelo povo. No mesmo sentido do que é aqui por nós defendido, continuamos a buscar fundamentos na obra de Bedin.

A lição de Sófocles manifesta-se no relato do fato de que Antígona, irmã de Polinice, negou-se a cumprir as leis de Creonte, Rei de Tebas, que prescreviam que o corpo de Polinice não podia ser enterrado, uma vez que, ao se levantar contra o poder de Creonte, passou a ser considerado um traidor da pátria. Antígona, inconformada com a proibição estabelecida pelo Rei Creonte, decidiu sepultar o corpo de seu irmão Polinice, sendo surpreendida durante o enterro. Em sua defesa invocou Antígona as leis não escritas dos deuses, leis imutáveis, que não são de ontem ou de hoje, e que lhe autorizariam a proceder de tal forma (direito das famílias de enterrar os seus mortos) (BEDIN, 2014, p. 245-246).

Mesmo com essa condição de Leis Naturais, que eram leis voluntariamente seguidas pelo povo, e com os avanços promovidos pela Grécia na filosofia e por Roma

no direito, continuou sendo negado aos povos a manutenção da ideia de direitos humanos ou de direitos naturais, já que as sociedades nesse período eram fortemente influenciadas pelos valores divinos e pela monarquia institucional, em verdadeiras sociedades de castas, e esses direitos até então eram só reconhecidos por Ciro.

Até que, mil anos depois, na idade média e especificamente na Inglaterra do século XIII, se pode convencer um monarca (o rei João sem-terra) que aquela espécie de direito pertencia ao povo e não poderia ser dele retirada, nem mesmo pelo Rei.

Isso ocorreu em 1215 D.C. com a *Magna Carta Libertatum*, que impôs uma série de restrições ao rei, mas que não beneficiavam a todos, e só a uma minoria de barões, que seria o embrião do que no futuro ficaria conhecida como a nova classe social chamada de burguesia.

Mesmo assim, a opressão e tirania dos governantes insistia em não respeitar os direitos conquistados nas Leis Naturais, também conhecidos como direitos do povo, por considerarem que o povo como classe inferior não possuía direito algum, refletindo uma realidade das sociedades medievais.

Esse documento, chamado *Magna Carta Libertatum*, era liberdade ou concórdia imposta ao Rei João Sem Terra, assinada em 15 de junho de 1215, perante o alto clero e os barões do reino.

A sociedade nesse momento feudal dividia-se em estamentos, em pavimentos de representatividade, e os direitos eram referidos a essa casta social.

A sociedade medieval europeia era composta, basicamente, de três estamentos, isto é, de grupos sociais dotados de um estatuto jurídico próprio, ligado à condição pessoal de seus integrantes. Eram eles nobreza, o clero e o povo, os dois primeiros possuíam privilégios hereditários, e o terceiro tinha como única vantagem o Status libertatis, isto é o fato de que seus componentes não se confundiam com a multidão dos servos de todos gêneros. (COMPARATO, 2019, p. 86-87).

Por isso, muito embora esse momento seja histórico para os direitos humanos, na verdade ele apenas impôs benefícios em favor dos direitos dos barões e do clero, deixando o povo sem qualquer direito assegurado na tal carta.

Continuando a perseguição pela afirmação histórica dos direitos humanos, chegamos ao ano de 1679, com a lei de Habeas Corpus da Inglaterra, importante ato em favor dos direitos humanos. Essa lei reconhece o direito dos súditos de serem imediatamente apresentados a autoridade, diante de prisões arbitrárias a presença do rei, que nesse período histórico exercia o poder judicante e, no futuro, virando remédio

constitucional que se propõem a proteger o direito de ir e vir de todo cidadão, sem dúvida é um grande avanço aos direitos humanos, e existe como lei formal inglesa para todo o povo. Dez anos após tal conquista, precisamente em 1689, na Inglaterra, mais um direito marca o processo histórico dos direitos humanos, é a *Bill of Rights*. Documento advindo após a revolução gloriosa que depôs o Rei Jayme II e entregou a coroa inglesa ao Príncipe Guilherme de Orange e à Princesa Maria Stuart, que se tornaram Rei e Rainha da Inglaterra ao aceitarem as condições da Carta de Direitos imposta pelo parlamento.

Foi uma carta de direitos imposta pelo parlamento inglês, para transferir o poder para as mãos de um novo monarca, o Príncipe Guilherme de Orange. Na prática, essa foi de fato, a separação dos poderes, das mãos do monarca e transferência ao parlamento, com o nascimento da institucionalização dos sistemas, que cem anos depois seria guia da revolução francesa.

Embora esse texto não tenha sido propriamente de direitos humanos, ele assegurou a primeira carta de restrições reais impostas a monarquia com a chamada garantia institucional, já que o parlamento fez o Príncipe de Orange aceitar integralmente o texto para governar a Inglaterra.

Nesse instante, questões como a tributação e as eleições para o parlamento eram de competência privativa do parlamento, que por sua vez teria a responsabilidade final de proteger os direitos fundamentais da pessoa humana, sendo assim, de extrema relevância para afirmação histórica dos direitos humanos.

Promulgado exatamente um século antes da revolução francesa, o *Bill of Rights*, pôs fim, pela primeira vez, desde o seu surgimento na Europa renascentista, ao regime de monarquia absoluta, no qual todo poder emana do rei e em seu nome é exercido. A partir de 1689, na Inglaterra, os poderes e legislar e criar tributos já não eram mais prerrogativas do monarca, mas entram na esfera de competência reservada do parlamento. Por isso mesmo, as eleições e o exercício das funções parlamentares são cercados de garantias especiais, de modo a preservar a liberdade desse órgão político diante do chefe de Estado (COMPARATO, 2019, p. 104).

Foi um significativo passo em direção aos direitos humanos como conhecemos atualmente, mas o processo histórico ainda passaria por ajustes fundamentais no modelo de pensar o sujeito e a sociedade. Ao passo que os valores iluministas aparecem na Europa do Século XVIII, as lutas pela individualização do sujeito e o discurso de mobilidade social da burguesia ganharam eco; vozes pela independência

dos povos colonizados e em sua maioria esquecidos pelos colonizadores, passaram a ganhar força e culminaram com a construção do modelo político, jurídico, filosófico e social da pós-modernidade.

Em 1776, ocorre a independência das 13 colônias britânicas do Norte, dos Estados Unidos da América do Norte. Com a posterior Constituição Americana, sem dúvida alguma, e junto com a Revolução Francesa, consistem em atos inaugurais da democracia moderna.

A independência das antigas treze colônias britânicas da América do Norte em 1776, reunidas primeiro sob a forma de uma confederação e constituídas em seguida em Estado Federal, em 1787, representou o ato inaugural da democracia moderna, combinando, sob o regime constitucional, a representação popular com a limitação de poderes governamentais e o respeito aos direitos humanos (COMPARATO, 2019, p. 109).

Nesse momento histórico, a preocupação era com a afirmação histórica dos valores republicanos democráticos, com os freios do Estado e dos que exerceriam os poderes como autoridades investidas em funções nesse Estado, e principalmente com a preservação as garantias fundamentais mínimas para assegurar ao cidadão dignidade humana, através de espaços de poder que lhes assegurassem o mínimo existencial.

Um plano de igualdade de uma sociedade, que no caso da América do Norte nasceu basicamente de uma sociedade burguesa, submissa igualmente à lei, e apenas com distinções materiais entre uns e outros, foi o cenário propício para um processo de independência que influenciou o mundo.

Já em 1789, a opressão francesa atingiu seu marco e teve seu ápice com a queda da Bastilha e a tomada de poder pela burguesia, liderada por Girondinos e Jacobinos, que destituíram o imperador Luís XVI e instituíram a República na França, baseadas em fundamentos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade para os povos, reconhecendo direitos aos mais frágeis que eram vitimados pela opressão monárquica e feudal, instituindo um caminho sem volta aos direitos humanos.

O grande movimento que eclodiu na França em 1789 veio a operar na palavra revolução uma mudança semântica de 180 graus, desde então o termo passou a ser usado para indicar uma renovação completa das estruturas sociopolíticas e instauração ex novo não apenas de um governo ou de um regime político, mas de toda uma sociedade, no conjunto das relações de poder que compõem a sua estrutura (COMPARATO, 2019, p. 138).

Na Revolução Francesa, o animus e grande legado, sem dúvidas foi a codificação que saiu para o novo regime que seria posteriormente copiado por todo mundo. A construção da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi sem titubear a grande revolução na estrutura do pensar do século XVIII. De alguma maneira, os revolucionários que a construíram em Assembleia Nacional tinham noção desse feito.

Ela representa, por assim dizer, o atestado de óbito do Ancien Régime, constituído pela monarquia absoluta e pelos privilégios feudais, e, neste sentido, volta-se claramente para o passado. Mas o caráter abstrato e geral das fórmulas empregadas, algumas delas lapidares, tornou a Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão de 1789, daí em diante, uma espécie de carta geográfica fundamental para a navegação política nos mares do futuro, uma referência indispensável a todo projeto de constitucionalização dos povos (COMPARATO, 2019, p. 159).

Mesmo havendo proposital distinção entre os direitos do homem, aqui traçando um perfil da existência de direitos pertencentes a toda humanidade e os direitos do cidadão francês, o documento acabou por representar o direito de todos como iguais. Assim, Hannah Arendt nos posiciona com absoluta precisão:

Com a consolidação das nações-Estados, no curso do Século XIX, os direitos do homem acabaram sendo absorvidos pelos direitos do cidadão. Com o Advento do Estado Totalitário, os homens e as mulheres privados de nacionalidade acabaram perdendo toda capacidade jurídica; ou seja, deixaram de ser pessoas (ARENDR, 1973, p. 290).

Sem qualquer embaraço, podemos afirmar que o momento em que ocorreu a Revolução Francesa foi o grande divisor de águas para os direitos humanos, mesmo sabendo que a massa popular foi levada por um propósito da burguesia de tomada do poder. As conquistas que saíram desse processo revolucionário foram tão relevantes a ponto de reposicionar completamente o modo de pensar os direitos humanos, já que desse momento em diante seriam impostas a todas as nações essas inarredáveis conquistas.

A seguir inaugura-se, com a própria França, o modelo de proteções constitucionais em 1848, essa que traz o avanço da extinção da pena de morte e reafirma valores protetivos contidos dentro do código Civil Frances, como a proteção ao patrimônio e a autonomia da vontade.

Na Convenção de Genebra de 1864, temos a inauguração dos direitos chamados humanísticos, já que a principal preocupação era com o tratamento dos

soldados doentes ou feridos em guerra, visando minorar o seu bem, como reduzir o risco de baixas civis em um conflito armado. Como foi base para o pensamento atual de proteção aos submetidos a conflitos armados, é em razão desse debate que muitas atrocidades foram impedidas na atualidade, como proibição de uso de gases letais, armas químicas ou biológicas.

Em sequência duas grande Cartas Constitucionais, a Mexicana em 1917 e a alemã em 1919, trouxeram grandes direitos que foram transmitidos para o pensamento das diferentes nações globais.

A Mexicana contempla valores políticos de impedimento a perpetuação no poder e principalmente insere o trabalho como direito fundamental, sendo precursora na proteção ao povo trabalhador e explorado enquanto sujeito de direitos.

Já a Constituição Alemã, conhecida como constituição de Weimar, cidade da Saxônia onde foi criada, sofreu por ser texto produzido após a derrota de uma grande guerra, com um custo econômico e moral muito alto pago pelo povo alemão, mas trouxe lições que foram aprimoradas da constituição mexicana e a aplicação do Estado da Democracia Social, passou a ser a melhor defesa aos direitos humanos daquela época.

Os próximos documentos foram expedidos na convenção de Genebra sobre a Escravidão de 1926 – Combatendo o tráfico de seres humanos usados como escravos. A convenção relativa ao Tratamento de Prisioneiros de Guerra, Genebra 1929, com objetivo de proibir condutas que gerassem ainda mais sofrimento aos desalentados de guerra.

A Carta as Nações Unidas: após a humanidade haver fracassado em duas grandes guerras, com a elevação da capacidade destrutiva da segunda guerra sendo infinitamente maior e mais brutal que a primeira, quando estimasse a perda de algo em torno de sessenta milhões de pessoas, muitos sendo civis, considerados pelos regimes totalitários como inferiores, e com a deflagração das bombas atômicas, houve um momento de pavor global que culminou com a carta das nações unidas.

O objetivo era extinguir em definitivo as guerras do mundo, e conclamar as nações para uma composição pacífica desse novo amanhã.

A segunda guerra mundial, diferentemente, foi deflagrada com base em proclamados projetos de subjugação de povos considerados inferiores, lembrando os episódios de conquistas das Américas a partir dos descobrimentos, ademais, o ato final da tragédia – o lançamento da bomba

atômica em Hiroshima e Nagasaki, em 06 e 09 de agosto de 1945, respectivamente, soou como prenúncio do apocalipse: o homem acara de adquirir o poder de destruir toda a vida na face da terra. As consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade da pessoa humana. (COMPARATO, 2019, p. 219)

Sendo assim, foi necessário a criação das Nações Unidas com claro objetivo de extermínio da barbárie das guerras, com olhos claros de igualdade a todos os povos, e pela preservação dos seres humanos, que teve como seu guia a criação, três anos mais tarde, da bússola de valores dos direitos da humanidade, nossa iluminação nesta pesquisa: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Ao experimentar as angústias legais do pós-guerra, terminada em 1945, a humanidade desejosa em conter a expansão da barbárie chancelada pela legislação vigente, que concedia legalidade aos atos praticados naquele momento histórico, buscou resgatar a moral e construir o discurso de proteção aos valores que fundamentavam a vida dos seres humanos.

De acordo com Bilder (1992, p. 5), “muitos dos direitos que hoje constam do direito internacional dos direitos humanos” despontaram em 1945, devido as consequências “do holocausto e de outras violações de direitos humanos cometidas pelo nazismo, as nações do mundo decidiram que a promoção de direitos humanos e liberdades fundamentais deve ser um dos principais propósitos da Organização das Nações Unidas”.

Com maior ênfase, compreende-se que o afastamento do direito e da moral, e a ausência de regramentos que prevenissem a ocorrência do holocausto e da proteção a humanidade, o que deveria ser evitado, sendo essa a proposta para proteção mundial.

Em meados do século XX surge o Direito internacional dos direitos humanos, como consequência da Segunda Guerra Mundial, e sua concepção pode ser atribuída às assombrosas violações de direitos humanos na época de Hitler e à confiança de que uma porção dessas violações poderia ser acautelada, se existisse um eficaz sistema de proteção internacional de direitos humanos (BUERGENTHAL, 1991).

De tal modo, nasceram as propostas de proteção aos chamados direitos humanos, e entre eles um projeto de educação para todos os seres humanos das futuras gerações, com objetivo de que não tornássemos a experimentar aquela violência e destruição aos seres do orbe terrestre.

A proteção aos direitos humanos ganha maior relevo quando se propõe a esclarecer sobre todas as formas de diferenças e diversidades, sejam elas culturais, religiosas ou de gênero, espalhando para todos os povos uma carta de direitos que passou a guiar todos os membros dessa planetária comunidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é documento formal, escrito em 1948, organizado em Preâmbulo, que consiste na parte introdutória da carta cidadã, e trinta artigos que aduzem a valores humanos, que estão acima das leis. A impressão passada pelos legisladores era propor alguma segurança à humanidade. No entanto, não podiam prever o tamanho da adesão a esse documento, nem a força que ele experimentaria, quase que de forma autônoma ganhando vida, com suas muitas traduções e aplicações a todos os povos do planeta.

O documento nasce como uma carta de intenções construída na Assembleia Geral das Nações Unidas, para todos os Países que são signatários da ONU, sem força normativa vinculante. Mas o documento transformou-se em maior instrumento contra a barbárie, em prol da afirmação da dignidade dos seres humanos.

Partindo de um princípio de igualdade formal entre os povos, e pretendendo afastar todo o horror experimentado pela tentativa de subjugar um povo ao desejo de outro, o documento propõem-se afastar por completo qualquer resquício da tirania dos movimentos nazista e fascista, experimentados da destruição de mais de 60 milhões de habitantes da terra, na segunda guerra mundial.

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração da Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo o ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, como diz o seu artigo II. E esse reconhecimento universal da igualdade humana só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a história, percebeu-se que a ideia de superioridade uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião, sobre todas as demais, põe em risco a própria sobrevivência da humanidade. (COMPARATO, 2019, p. 233).

O significativo valor histórico traçado por esse documento no campo dos direitos humanos veio recheado por uma trajetória histórica rica em significado jurídico, para a proteção dos seres humanos. Com ele, o alinhamento da ética à proteção do ser humano ganhou contornos inimagináveis, e a sociedade foi instada a

compreender a importância do outro, e a necessidade de preservação do outro como sujeito dos mesmos direitos que os seus.

A proteção a esses direitos não ocorre apenas nos grandes debates globais, ela se personifica nas situações mais simples; como recaem tais direitos sobre todos os seres humanos indistintamente, eles devem ser compreendidos nas proximidades da vida de cada um, em sua casa, na sua vizinhança e na sociedade que lhes cerca. Para, apenas assim, conquistar os passos necessários a melhoria de uma educação humanística e que seja comprometida com a proteção e o engrandecimento aos direitos humanos, nos mais simples cenários.

Esse sendo o passo fundamental para transformação fundamentada na educação, até a aplicação de ações afirmativas compreendendo o outro como sujeito de direitos e assegurando a ele o exercício desses direitos, independente da sua raça, do seu sexo, ou da sua origem, já que todos pertencemos a espécie humana.

Partindo então da afirmação de Fábio Konder Comparato, sobre a origem do pensamento em proteção aos direitos humanos, temos a seguinte lição: “o princípio primeiro de toda a ética é o ser humano e, de modo geral, todo o ser racional, existe como um fim em si mesmo, não simplesmente como meio do qual esta ou aquela vontade pode servir-se a seu talante” (KANT, 1980, p. 134-135).

Pensando o ser humano como único ser racional e como fim em si mesmo, a sua proteção precisa ser ampla e única. Além desta proteção ser inata, não carecendo estar escrita em qualquer ordenamento, por ser anterior ao processo de positivação e codificação das normas, uma vez que faz parte de direito natural dos homens e mulheres que habitam a terra.

Sendo esse pensamento uma evolução no processo histórico de conquistas e amplamente difundido no século XVIII por Immanuel Kant, como se pode verificar no trecho selecionado de *Metafísica dos Costumes*.

Os entes, cujo ser na verdade não depende de nossa vontade, mas da natureza, quando irracionais, tem unicamente um valor relativo, como os meios, e chamam-se por isso de coisas: os entes racionais, ao contrário, denominam-se pessoas, pois são marcados, pela sua própria natureza, como fins em si mesmos; ou seja, como algo que não pode servir simplesmente de meio, o que limita, em consequência, nosso livre arbítrio (KANT, 1994, p. 51).

Partindo do ponto em que os seres humanos têm finalidade em si mesmo, fica mais claro compreender por que existe uma necessidade desse conjunto de direitos

que protege todos os seres humanos indistintamente, já que todos são dotados de algo que lhes torna individual e únicos, e a isso se chamou de dignidade humana, seria relevante protegê-la a todo custo. Mais uma vez o professor Comparato nos dá uma lição e faz entender que:

Ora, a dignidade da pessoa não consiste apenas no fato de ser ela, diferente das coisas, um ser considerado e tratado, em si mesmo, como um fim em si e nunca como um meio para consecução de determinado resultado. Ela resulta também do fato de que, pela vontade racional, só a pessoa vive em condições de autonomia, isto é, como ser capaz de guiar-se pelas leis que ele próprio edita. Daí decorre, como assinalou o filósofo, que todo homem tem dignidade e não um preço, como suas coisas (COMPARATO, 2019, p. 35).

Aqui estando o componente desconhecido do início do processo histórico na humanidade, que existiu apenas como uma sensação inata de que deveria ser o caminho ético a ser seguido, a proteção de alguns valores que eram próprios a todos os humanos, encontrando na sua linha do tempo uma justificativa mais densa com início no iluminismo, que sugeriu o homem como fim em si mesmo.

Preservar valores, que mesmo não estando codificados eram naturais a todos os homens, mesmo que nessa fase apenas se intuísse que se todos eram semelhantes poderia haver algo que fosse implícito e conexo a todos, sendo eles livres ou escravizados, das mais diversas etnias, pertencentes a camadas sociais opostas no processo social todos teriam algo que deveria ser comum.

Com esse sentimento, apareceram nas civilizações muito lentamente posturas e documentos escritos e comportamento de governantes que sugeriam os aparecimentos desses direitos de forma intuitiva e embrionária. O que, como sabemos, mais tarde se transformaria em direitos protegidos por todos, integrando em muitos casos as legislações constitucionais dos povos que se comprometeram em aderir a carta de proteção aos seres humanos.

Ainda nesse contorno, e à luz das máximas trazidas por Kant, endossadas por Comparato (2019), como base para os direitos humanos atuais a distinção entre as coisas que são sujeitas ao seu preço e as pessoas com valor, únicas em si mesmas, criando modelos de normas negativas e positivas para proteger e constar nas cartas fundamentais, perseguindo a todo instante como elemento de existência do implícito aos seres humanos.

A ideia de que o princípio do tratamento da pessoa como um fim em si mesma implica não só o dever negativo de não prejudicar ninguém, mas também o dever positivo de obrar no sentido de favorecer a felicidade alheia constitui a melhor justificativa do reconhecimento, a par dos direitos e das liberdades individuais e também dos direitos humanos à realização de políticas públicas de conteúdo econômico e social (COMPARATO, 2019, p. 38).

Passamos então a compreender as gerações dos direitos humanos e sua evolução para os direitos sociais, sua incorporação as cartas constitucionais e sua proteção e fundamentos das sociedades da contemporaneidade.

Os direitos humanos foram concentrados em gerações ou dimensões, termo do qual se mostra mais apropriado, já que gerações pressupõe que uma foi superada pela posterior, quando na verdade as dimensões coabitam, e todas influenciam a proteção a dignidade quando no enfrentamento ao caso concreto. Mas é inegável que, desde os primeiros movimentos já descritos por nós na afirmação histórica, fazem alusão a direitos inicialmente tidos como naturais; ou seja, derivam de um direito que naturalmente existe a todos os homens.

Para uma fase em que se interpreta o direito não apenas embasado em um direito natural, mas de uma garantia escrita e com força normativa legal, ou seja, o direito está positivado, escrito e protegido no ordenamento jurídico.

Mas, para essa proteção ocorrer, foi necessário que houvesse a separação no modelo de sociedade dividida em castas sociais, Clero, Nobres e Povo, além de todos os demais humanos.

Com as conquistas de reconhecimento do indivíduo, que se transforma em sujeito, no conceito individual da linguagem, sujeito de direitos e garantias, as primeiras conquistas dos direitos humanos foram as denominadas de direitos civis e políticos. E, com o processo de afirmação histórica dos direitos humanos, esses direitos passaram a incorporar os textos constitucionais, partindo de um pressuposto de que estávamos diante de direitos fundamentais de todo cidadão.

Alicerçado na constituição Americana, sendo seguida pela Francesa, Mexicana e Alemã, os capítulos que versavam sobre a proteção dos cidadãos, e mais tarde por todos os habitantes da nação, passaram a ser protegidos, por se tratarem de fundamentos intransponíveis pelo Estado, inalienáveis por qualquer eventual arbitrariedade praticada pelo poder público.

As primeiras conquistas são os direitos civis e políticos; é o direito a ter direitos, como o direito de ter reconhecida sua propriedade, sua herança, sua vida e sua

dignidade, ademais dos direitos a escolher seus representantes e por eles ser escolhido como parlamentar.

São os direitos civis e políticos. Trata-se dos direitos individuais vinculados à liberdade, à igualdade, à propriedade, à segurança e à resistência às diversas formas de opressão. Direitos inerentes à individualidade, tidos como atributos naturais, inalienáveis e imprescritíveis, que por serem de defesa e serem estabelecidos contra o Estado, têm especificidade de direitos “negativos” (WOLKMER, 2002, p.13, grifo do autor).

Mas iremos nos ater à uma segunda dimensão, ou geração dos direitos humanos e fundamentais que foram os chamados direitos sociais, dentre os quais, o trabalho, a livre iniciativa e a educação foram, sem dúvida, os maiores destaques.

São os direitos sociais, econômicos e culturais, direitos fundados nos princípios da igualdade e com alcance positivo, pois não são contra o Estado, mas ensejam a garantia e a concessão a todos indivíduos por parte do poder público (WOLKMER, 2002, p. 14).

Com a influência da evolução do capitalismo no mundo, se fez necessário compreender possíveis distorções nas liberdades individuais em decorrência do abuso na evolução do capital sobre os indivíduos; neste cenário efetivam-se os direitos de segunda dimensão.

Na contextualização histórica dos direitos de “segunda dimensão” está mais do nunca presente o surto do processo de industrialização e os graves impasses socio-econômicos que varreram a sociedade ocidental entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. O capitalismo concorrencial evolui para a dinâmica financeira e monopolista, e a crise do modelo liberal de Estado possibilita o nascimento do Estado do Bem-Estar Social, que passa a arbitrar as relações entre o capital e o trabalho. O período ainda registra o desenvolvimento das correntes socialistas, anarquistas e reformistas (WOLKMER, 2002, p. 15).

A compreensão desse momento justifica a reivindicação da proteção social, uma vez que os valores sociais estão dispostos como direitos da terceira pessoa. Em outros termos, são direitos do “nós” e não mais os direitos do “eu” da primeira dimensão.

E principalmente os valores dessa revolução histórica, fruto das conquistas nas revoluções liberais burguesas dos séculos XVIII e XIX que influenciaram nosso País e nossa legislação no sentido de ofertar educação digna e igualitária para todos, como

instrumento de modificação social e de oportunidade de crescimento pessoal e profissional para construção de uma sociedade justa e fraterna.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007, p. 23).

Em nosso caso, experimentamos um processo de redemocratização advindo de 21 anos de cerceamento de direitos e garantias individuais e coletivas, no prazo da ditadura promovida pelos militares do Brasil em 1964. Sendo assim, os direitos humanos sofreram duro baque, e foi fundamental a ferramenta da educação em direitos humanos para reforçar a devida conscientização quanto a violações nacionais.

A arbitrariedade estatal subjugou os direitos mais básicos dos cidadãos, e a resposta foi a construção de um texto constitucional com supervalorização de direitos e garantias fundamentais em respeito aos direitos humanos.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (BRASIL, 2007, p. 22).

Desse modo, a geração dos direitos sociais, representados aqui pela educação e pelos direitos difusos e coletivos, se complementam e ganham sentido, quando entendemos que educar as gerações, refletindo a relevância do respeito aos direitos humanos, é acima de tudo um ato de cidadania e de respeito à humanidade.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007, p. 24).

Por esse olhar, foi observado atualmente a inserção da educação como direito humano universal e, no caso de nosso país, também como direito fundamental, sendo direito de todos e dever do Estado e das famílias a proteção a educação. Desse modo, a educação tem extrema validade por tratar-se de mecanismo de lapidação social e cultural do indivíduo, e nesse interim é protegida como direito humano fundamental.

3.2 Ética, Educação e Direitos Humanos: aproximações necessárias

Ao concentrar a nossa pesquisa no campo da Educação, é importante que possamos definir o objeto de nossa investigação, deixando claro que versamos sobre uma pesquisa em educação. Aduzimos, com isso, a relevância no processo de pesquisa que interliga e aproxima Ética, Educação e Direitos Humanos. Com essa aproximação conceitual, reconhecemos certa amplitude dos caminhos que devemos percorrer, para decifrar os possíveis valores complementares ao processo de formação do bacharelado em direito, cogitando-se servir igualmente como fonte de reflexão para toda a formação do miscigenado campo da educação.

Para promover a educação é necessário educar-se, num processo já pontuado por Gadamer (2000, p. 11), ao afirmar que “a educação é educar-se”. E, nesse processo, importa valorar as características de uma educação de qualidade, construída com referenciais éticos e úteis, saboreando as conquistas de autoeducação e da edificação do conhecimento alheio, se sentindo parte integrante da mudança social que se promove no ato de educar eticamente.

Educar é um processo de constante diálogo com o outro, que implica respeitar os seus valores individuais e culturais, com fito a interpretar os símbolos sociais e, acima de tudo, ensinar e aprender a viver em sociedade, com respeito às diferenças. Sendo assim, educar pressupõe auxiliar o outro na construção e interpretação dos símbolos sociais, considerando o outro como sujeito de direitos e amparando-o na busca de uma compreensão do ser.

Passamos aqui a estabelecer e refletir algumas possíveis conexões existentes e necessárias entre Ética, Educação e Direitos Humanos. Os três conceitos estão intimamente ligados por não ser possível educar sem respeitar a ética e sem formar a partir de uma semiótica humanista; educação responsável de humanos para compreender as diversidades existentes no universo humano.

Nessa exata medida, identifica-se como arma fundamental à educação, a formação ética do educador e do educando, visto que, educar pressupõe responsabilizar-se pelo outro, levando em consideração sua realidade pessoal e a realidade coletiva que o cerca.

Aqui torna-se atualíssima a interpretação Gadameriana³ emprestada à *Phronesis* Aristotélica, que significa compreensão da ética como um comportamento virtuoso e responsável para com o outro, com real potencial para aprimorar a formação educativa e as relações estabelecidas entre educadores e educandos.

Nos valem do conceito de *phronesis* para empregá-lo no campo mestiço da educação. Entende-se a importância de sua aplicação como forma de aprimorar o processo educacional, auxiliando na modernização do mesmo e preparando a educação para enfrentar os desafios dinâmicos da pós-modernidade.

Na educação, educador, educando e sociedade possuem funções preponderantes, que de acordo com Charlot (2006, p. 15).

[...] educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos.

Por isso, o educador exerce papel importante na construção do saber do educando e precisa nortear-se pela ética como ferramenta de sua reflexão crítica, tendo em conta que toda responsabilidade gera consequência, e a falta dela induz a sofrimento social pela má formação do sujeito.

Não pode o professor responder por todo o processo de formação educativa como único responsável por eventuais desajustes, já que a virtude deve estar em toda parte, seja nas ações do professor, das instituições e dos alunos, conscientes de seu papel no processo de aprendizagem.

Ao educar o aluno, se faz relevante destacar o aspecto humanista da formação, e o caminho a ser percorrido pelo conceito de humanização, por compreender tudo aquilo que é essencial à natureza humana, que dignifica e melhor simboliza a

³ Mais informações Gadamer, 1977.

interpretação do que nos faz ser quem somos, com o aprimoramento dos nossos sentidos, e o respeito a história que vivemos, a nossa cultura e aos valores sociais.

Tendo em conta os conceitos de Charlot (2006), em sua tríade sobre o significado da educação, ao formar as novas gerações devemos levar em consideração a perspectiva humanística. Isto é fundamental, porque o ser humano é um ser social, que recebe a cultura como uma herança das gerações que o precederam, e assim, forma as percepções dos valores e signos de sua sociedade, já que o educamos também como um membro da sociedade e da cultura, bem como um ser singular.

Pode-se dizer que somos a medida de todas as experiências que vivemos e de todas as lições que aprendemos ao longo de nossa trajetória. O valor humano é construído pelo respeito as condições naturais de todos os seres da mesma raça, e pelo respeito aos fundamentos que dignificam e simbolizam a humanidade.

Estando essa extensão conceituada, a conexão entre os pontos referidos, a ética, a educação e aos direitos humanos faz todo sentido. Ao educar com ética e atenção aos valores dos direitos humanos, compreende-se o outro como sujeito dos mesmos direitos que nós mesmos, sendo capazes de refletir sobre a diversidade, alteridade e pluralidade, trabalhando para o fortalecimento do diálogo e da tolerância. Não permitindo, com isso, que hiatos surjam afetando valores como igualdade, isonomia, fraternidade entre os membros da sociedade. Por isso é fundamental uma formação educativa baseada na ética da virtude e nos primados em respeito aos direitos humanos.

A construção educativa com base na virtude da prudência (*phronesis*) aspira lugares de respeito às qualidades individuais e coletivas, pavimenta com densidade os caminhos educativos contribuindo com a formação da tríade sugerida por Charlot (2006). Talvez por isso o seu abandono seja o fator que mais tenha contribuído para formações tão endurecidas e ricas de preconceitos, discursos reproduzindo verdadeiras violações aos direitos fundamentais e uma sociedade educativa que não consegue interpretar seus problemas mais simples.

3.2.1 Ética: uma aproximação a partir do conceito de *phronesis*

O conceito de ética, derivado do grego *ethos*, significa originalmente *morada*, seja o *habitat* dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é *costume, modo ou estilo habitual de ser*. A *morada*, vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. Assim, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou incessantemente reconstruído (BLACKBURN, 1997).

O conceito de ética também possui correlação com o conceito de moral. Neste sentido, ela pode ser concebida como o ramo da filosofia que analisa conceitos morais, tais como os da bondade e da verdade moral, e preceitos morais, tais como os da reciprocidade. Ademais, ela pode ser relacionada aos deveres e consequências das ações humanas (BUNGE, 2002).

Ética segundo o conceito emprestado por Gadamer, em análise da *Phronesis* de Aristóteles, é definida como um modelo de virtude a ser admitido como axioma que habita sobre a sociedade, sugerindo caminho a ser seguido em todas as ações dos personagens sociais. Esse conceito denota centralidade no entendimento em coletividade, já que o cerne da construção desse conhecimento prudencial é o diálogo interrelacional.

Ao estabelecer o diálogo e a compreensão como premissas da deliberação ética, devemos revisitar os conceitos clássicos de ética e podemos resgatar os valores referenciais, como aqueles há muito aludidos por Aristóteles em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2009). Para Aristóteles, *Phronesis* era prudência ligada à felicidade, objetivo último a ser perseguido pelo homem; um saber oriundo da experiência de bem-viver, do cultivo do hábito e da busca da reflexão e do diálogo acerca das questões morais do dia-a-dia. Esse conceito sofreu repaginação aos olhos de Gadamer, que o entendeu como conceito da razão prática, um modelo à compreensão e de uma ação moral virtuosa.

Como mencionado, o conceito Aristotélico de *Phronesis*, que foi ressignificado por Gadamer, em *Verdade e Método* (1960), como deliberação prudente, abarca a ética enquanto compreensão prática, que enfrenta a tensão gerada pelo processo educativo, no choque entre o eu singular e a integração dele com a comunidade, em que vive e se situa.

Sendo assim, entende-se que a retomada ao conceito de *Phronesis* é fundamento para reformar o valor da ética aplicada a prudência do ser, especialmente no plano da deliberação moral. Ademais, o sujeito ao desempenhar o papel de educador, precisa estar consciente da responsabilidade na troca estabelecida entre educador e educando reforçando valores da cultura, da sociedade e incentivando o aluno ao auto progresso, ao autoconhecimento. Além disso, se mostra prioritário da educação atual, enfrentar os percalços do caminho redimensionando a singularidade dos valores individuais com a integração ao sentido coletivo e social do aprender, considerando que ao construirmos a tessitura do conhecimento, precisamos contar com o cabedal intelectual dos professores, com o suporte político das instituições e com o desejo de aprender dos alunos.

É necessário internalizar que a aprendizagem se dá com responsabilidades de todos os lados, não sendo possível a produção de conteúdo com infraestrutura e apoio intelectual, mas sem a adesão dos acadêmicos para construção de educação como sinônimo de dignidade pessoal e respeito social. O investimento na formação da prudência moral pode ser um modelo a ser perseguido pelos educadores, a todo instante, para que a educação seja o exemplo virtuoso e talvez o instrumento de concretização da mudança na formação, aproximando responsabilidade, reflexão crítica e diálogo construtivo sobre os padrões de convivência em sociedade, com respeito às diferenças.

Sendo assim, propondo a construção de uma educação baseada em experiência de vida, voltada para a compreensão de si mesmo e do outro, edificando a harmonizando o indivíduo e a sociedade, dando possibilidade de romper barreiras e se integrar ao contexto social como agente modificador da sua realidade e da realidade da coletividade.

Sem a prudência sugerida pela ética da *phronesis*, o processo educativo pode se entrelaçar em demasia na teia da positividade objetiva, caindo nas armadilhas das respostas prontas, ou nos modelos pré-fabricados, trazendo consigo soluções empacotadas para o conhecimento da sociedade de consumo da pós-modernidade. E isso se alia ao que escreveu Freire:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós homens e mulheres, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento Técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente

humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 2007, p. 33).

Quanto ao conceito sugerido por Gadamer, sobre ética enquanto prudência, Hermann tece as seguintes considerações:

A *phronesis* será empregada no sentido aristotélico de excelência do intelecto prático ou sabedoria prática, pois oferece a possibilidade de articulação com o núcleo do problema de uma educação ético-estética, ou seja, a abertura de horizontes com significados comuns que faça frente ao individualismo exacerbado (HERMANN, 2010, p. 79).

Seguindo nessa caminhada, e complementando os argumentos trazidos no sentido de que o conceito de ética baseado na *phronesis* serviria para esclarecer e desvencilhar o modelo de educação que se fundamenta apenas no positivismo, temos as seguintes considerações de Hermann:

A *phronesis* é um dos elementos decisivos na formação ética como contraponto a um eu que se inventa a si mesmo, como sugerem as éticas estetizadas. Se a autocriação permite uma relação mais flexível com as regras de conduta, deixando um espaço aberto para a imaginação criativa, o inesperado, a contingência, o que tem sentido diante da radical finitude da vida humana, é preciso questionar-se se é possível manter um *ethos* que já rompeu com o universalismo (HERMANN, 2010, p. 83).

E a ética como conduta prudente aqui é sugerida como um despertar para melhor entender o modelo de educação atual, preocupado com formação contínua e sóbria dos estudantes, com a certeza da relevância do professor na vida do seu aluno, e no auxílio de uma perspectiva mais ampla e mais comprometida com o resultado. A virtude se apresentaria como fonte de consciência infundável ao educador e ao educando, para construir a partir da ferramenta dialógica o estímulo responsável e necessário ao sujeito que vai além de sua “alfabetização”, abrindo janelas para o conhecimento respeitoso sobre as questões do saber específico, e a formação do cidadão. Não reproduzindo amarras mentais ao processo de formação em um acervo ético baseado em possibilidades da construção de uma ecologia cognitiva em favor do desempenho de seu sacerdócio, que é lecionar.

3.2.2 Educação: do educar-se, do diálogo e da responsabilidade com o outro

Trataremos agora sobre o conceito de educação e suas possíveis correlações com a própria formação, o diálogo e o desenvolvimento da responsabilidade. Com isso, queremos explorar os seus desdobramentos necessários com o objetivo de trazer validade e sentido à nossa pesquisa, fazendo uma imersão mais explicativa possível sobre nosso tema, a fim de tornar mais simples a compreensão do conteúdo proposto.

Principiamos, pois, com a questão: o que é a educação? Para respondê-la, nos apropriamos dos escritos de Charlot (2006), que afirma:

Educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9).

A educação, como ciência mestiça, é tocada por uma multiplicidade de outros campos do conhecimento, que produzem efeito no universo da educação e deixam marcas no pesquisador e na pesquisa. Entretanto, a compreensão da educação como um campo mestiço, atravessado por outras ciências e saberes, mostra-se parcial e incompleta. De acordo com Charlot (2006):

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos (CHARLOT, 2006, p. 15).

Como observado na citação, por educação podemos entender o processo vital que abarca a formação do homem, sua inserção em uma sociedade concreta, com cultura, valores e formas de viver específicas, bem como o próprio processo de subjetivar-se ou construir-se a si mesmo. Verifica-se, portanto que, educar ultrapassa a ação de formar academicamente um estudante em uma área do saber. Engloba a mobilização e o desenvolvimento de outros saberes, competências e experiência

vitais. E isso é central para pensarmos a formação dos acadêmicos do curso de direito, foco da nossa pesquisa.

Dado esse panorama da compreensão da educação como um processo vital, seguimos nossa reflexão nos debruçando sobre os conceitos já mencionados nesse capítulo, buscando integrá-los ao sentido dessa pesquisa. Desse modo, ao educar, com e a partir do pressuposto da responsabilidade ética e política implicados no próprio processo educacional, visto sua repercussão na própria vida do ser humano, compreendemos a extensão da complexidade do termo educação enquanto processo vital, social e filosófico, trazido por Casagrande e Hermann (2020), na seguinte referência:

O que hoje compreendemos por educação é fruto de experiências históricas e de longo processo de problematização da questão formativa humana, que levaram Gadamer (2000, p. 11) a condensar seu significado no epítome “educação é educar-se”, referindo-se à radicalidade do processo em que o sujeito cria a si mesmo a partir de uma dinâmica própria entre socialização e individualização, em uma abertura ao mundo e ao outro. O núcleo das teorias que adensaram tal sentido da educação se encontra na busca da autonomia e no desenvolvimento máximo das capacidades humanas, como anunciado em Rousseau, Kant, Herder, Schiller, Hegel e Humboldt. Tal núcleo pode ser expresso em dois princípios que orientaram a *Bildung* alemão o princípio da autonomia ou autodeterminação e o princípio da unidade das diferenças. Nessa concepção, a educação consiste no processo de desenvolvimento da capacidade de autodeterminação racional, uma espécie de liberdade do sujeito na criação de si mesmo (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 04-05).

Já que a expectativa do processo educacional se mostra também como superação ao conceito de liberdade do sujeito na criação de si mesmo, e se dá no processo de trocas da educação da pós-modernidade, podemos transigir em quase tudo no educar, mas não podemos negociar com os pressupostos da ética e da formação do diálogo e da responsabilidade.

Ao correlacionar a ética ao conceito de educação, passamos a construir um processo pedagógico e cognitivo prudente, baseado em sólidas estruturas internas e externas, pois fortificamos os laços do diálogo honesto consigo mesmo e com os outros, algo fundamental à formação do educando atual, especialmente os acadêmicos do curso de direito. Entendemos ser esse o principal argumento de autoridade para não nos afastarmos da dimensão ética na formação educativa do sujeito.

Nessa dimensão, Casagrande e Hermann (2020) continuam a reforçar a construção do sentido desta pesquisa quanto ao fortalecimento da hipótese de que a

Educação necessita ser baseada na responsabilidade prudencial advinda da ética, algo que não fortalece apenas a construção do eu, mas contribui para toda a humanidade. Os autores afirmam:

Entretanto, essa autonomia não tem valor apenas para o indivíduo singular, mas para a humanidade como um todo, pois a história tende à perfectibilidade do homem como ser social. Daí que a educação não se define apenas subjetivamente, mas mediada na relação com o mundo social e cultural; e a reconciliação entre indivíduo e sociedade, ou a harmonia, é o telos das experiências contraditórias, a unidade conciliadora das diferenças, como propôs o idealismo hegeliano. O indivíduo, enquanto ser racional, é capaz de se elevar ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Por isso, Gadamer (1990) dirá que Hegel desenvolveu com agudeza o conceito de formação (Bildung), associando as ideias de ser espiritual e racional, o que tornaria o sujeito capaz de romper com o imediato e o natural para chegar ao mais alto nível de abstração, integrando-o na totalidade (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 5).

Entende-se que, educação implica processo correlativo de educar-se, assim como afirmou Gadamer (2000, p. 11) ao condensar seu significado no epítome: “Afirmo que la educación es educarse, e que la formación es formarse”. Ou seja, o processo educativo passa pela autoformação, o aprimoramento dos conhecimentos e a quebra dos paradigmas que marcam a existência do educando e do educador, devendo considerar que sua formação depende de sua historicidade, experiências acumuladas na prática docente e formação técnica constante.

Por isso, entende-se ser necessária a conexão da educação com a ética prudencial. Com isso, nos educamos para aprender a educar e formar as próximas gerações através do diálogo travado com o outro, do cuidado e da responsabilidade. É imprescindível educação com diálogo claro e honesto, entre educador e educando, sendo o diálogo essa ferramenta de troca que gera vínculos indissociáveis na relação entre professores e alunos.

Sendo indissociável ao processo de formação produzir conhecimento com base no diálogo, entendemos que é essa ferramenta que constrói as fortalezas do conhecimento, que traz segurança à aprendizagem e que promove vínculos entre seus personagens (educador e educando). A certeza de que o ato de educar encontra sentido em ser responsável pela construção de diálogos, que toquem e promovam a mudança em seus alunos, é o que dá sentido ao ofício do educador.

A grande provocação que se pode fazer aos alunos, com uma proposta de educação comprometida com a postura ética e construída com diálogo, é sobre sua

compreensão pessoal, de seu papel na sociedade e do seu compromisso ético e político com os outros. Formar abordando o compromisso com valores humanos e sociais denota ampliar a compreensão de si mesmo, da sociedade e do mundo.

A educação, que possui como referência a prudência, irá concretizar respeito aos valores nascidos com os movimentos de 1945, que idealizaram a Organização das Nações Unidas e propuseram um pacto de bem viver aos homens, emprestando ao Direito a razão e a moral, que seriam aliadas a ética educativa, uma pedra angular do processo civilizatório do futuro e do presente. Trata-se de uma educação crítica, com o olhar ligado aos conceitos que formam a dignidade e a proteção dos seres humanos.

Estando os humanos em constante construção, tão relevante quanto ser humano é torna-se humano; e isso ocorre apenas com ações educativas consideradas como dignas dos humanos, já que, por infelicidade, também somos responsáveis por ações desumanas como as mortes barbarás, miséria e guerras por poder.

Embora seja um contrassenso aceitar que possamos produzir atos contrários aos Direitos Humanos, hoje estão presentes em nossos comportamentos, enquanto coletivo humano, que causam perplexidades, que nos apequenam e que sugerem sermos “menos humanos”. Nesse sentido, entendemos que reside na humanização educativa o processo que respeita a todos os seres humanos, partindo da premissa do comportamento ético e prudente, conforme sugerido pela releitura da *phronesis*.

Aqui ressaltamos a importância existente entre a educação e suas responsabilidades no trato com a formação do outro. Educar se presta ao fenômeno de conhecer o outro e, com ele, realizar a experiência para conhecer a si mesmo, interpretando o mundo ao nosso redor. A edificação desse conhecimento pressupõe a relevante responsabilidade com o outro, sendo também um reflexo social das escolhas feitas no processo de aprendizagem.

Compreender o necessário valor da prudência na formação em direitos humanos, significa que não se pode negar que o próximo também é sujeito de direitos, e precisa ser respeitado, sendo isso direito fundamental.

Como já mencionado, para Gadamer (2000), o processo de educação se inicia com a própria vida, estando assim fortificado o argumento de autoconstrução para entender a responsabilidade de aprender a educar.

Para o concretismo eficaz da educação, se faz necessária a formação do sujeito educador. No itinerário formativo do educador, a ferramenta ou instrumento hábil para percepção de si e do outro é a reflexão crítica densa e o autoconhecimento, além da autoeducação. Essa classe de formação, pode tornar mais assertiva a ação pedagógica do educador que conseguiu observar a cultura e os valores sociais relevantes ao processo educativo e o fortaleceu no processo de educar. Sem a menor dúvida, o instrumento que concretiza essa construção educativa é o diálogo, que poderá ocorrer com o outro, com o texto e consigo próprio. Dialogar é buscar a partir das trocas com o outro e com o texto, extrair reflexões que levam a conclusões que impactam a vida do sujeito e sua inter-relação social. Dialogar é trocar com o outro, é perceber os valores do texto, para formação do contexto, é valorizar o fortalecimento das compreensões pessoais e estar aberto para enxergar o outro enquanto partícipe da formação pessoal.

Com o diálogo observa-se nitidamente o conceito de alteridade do texto, que é amparado por Gadamer e fortalecido por Hermann, uma vez que, o autor constrói um texto autônomo e independente. Quando portado do mundo metafísico para o mundo concreto, ganha vida e sentido próprio através do diagnóstico que o outro dá à reflexão sobre ele. O autor transmite um sentido ao seu texto e o apresenta a sociedade que, ao confrontá-lo, remove dele as mensagens subliminares e descrevem o texto muitas vezes de uma maneira completamente diferente do pensamento inicial do autor. Esse é o procedimento que dá vida ao texto como se fosse autônomo do seu autor.

Essa é a experiência do diálogo vivo proposta pela obra de Gadamer, e reprisada por Hermann, com afirmação sobre a dificuldade de interpretar a interconexão entre o eu e o respeito a alteridade do outro para formação do discurso e sua valoração. Por isso, Hermann (2014) afirma:

A separação e a tendência a reduzir o diferente de si mesmo gerou como consequência tanto a dificuldade em “reconhecer o outro em nós mesmos” quanto em compreender que “o outro já está interiorizado no eu” na medida em que se constitui em “uma espécie de duplo de mim mesmo” (p.34, grifo da autora).

O texto sugere então a existência de construção cognitiva no diálogo entre o eu e outro, o que implica na máxima da produção do conhecimento no exercício do diálogo. Quando busco o outro em mim, significa que pude aprender convivendo e dialogando com o outro, a ponto de enxergar muito dele em mim. Tornamos assim a

afirmar a ferramenta do diálogo vivo, que com sua dinâmica deixa marcas nos interlocutores, porque busca na dinâmica da fala e da escuta, da troca, extrair no universo cognitivo do outro aquilo que jamais habitou no eu.

Reafirmamos que aqui enfrenta-se o mais relevante valor do diálogo, em especial quando emprestado à aplicação da interpretação da prudência moral como modelo de virtude da *phronesis*, no compromisso com a formação da responsabilidade pela construção do conhecimento, com o discurso entre o eu e o outro para educação. Segundo Hermann (2014, p. 41) “não somos unidade, mas constituídos por partes contraditórias”. Conseguindo ver apenas diante do diálogo com o outro um espelho de nós mesmos, já que reconhecemos e formamos a nossa própria identidade com o outro, ou como diria Hermann (2014, p. 54): “‘o outro já está interiorizado no eu’ na medida em que se constitui em ‘uma espécie de duplo de mim mesmo’” (grifo da autora).

Fica evidente com isso, a importância do diálogo no processo formativo de si mesmo e do outro, o que transporta para o processo educativo evidente consequência pela ausência de entendimento do mecanismo dialético como uma conquista afirmativa na formação educativa. Nessa senda, o diálogo reveste-se de força transformadora, pois em seu desenvolver cria e recria os cenários mentais para o conhecimento livre, propõe levar os interlocutores da ignorância ao conhecimento sobre o tema dialogado. E como diria Hermann (2014, p. 54), no diálogo “algo nos afeta e nos transforma”.

Nessa perspectiva, para Gadamer (1998, p. 239) “todo o pensar é um diálogo consigo mesmo e com os outros”. Já para Hermann (2014, p. 50) o diálogo seria um “pensar com o outro e voltar sobre si mesmo como outro”. Percebemos que nesse contexto reside a responsabilidade educativa da formação de si com o outro, em verdadeira integração, já que esse diálogo pressupõe uma saída de si mesmo para se construir uma identidade do eu e do outro.

Tanto por isso, o processo educativo que utiliza a *phronesis* aristotélica, à luz do proposto por Gadamer (1998) e revisitado por Hermann (2014), pressupõe que o diálogo é fundamental para a reflexão crítica, para a formação dos valores e à vivência da ética, bem como para compreender o sentido do conjunto dos Direitos Humanos, intencionado aplicá-los no processo educacional.

A hermenêutica do diálogo nos possibilita afirmar a necessidade da conquista educativa sob o prisma da troca e do diálogo com o outro, constituindo verdadeiro *ethos da phronesis* aristotélica. “Constituem-se em fontes inesgotáveis de sentido, que possibilitam uma constante recriação de nós mesmos e do outro” (HERMANN, 2014, p. 53).

Ao estabelecermos o diálogo com os alunos na formação superior, aprendemos e ensinamos, por estarmos integrados ao outro e por exercitarmos a liberdade de escolhermos nos responsabilizar por um ensino livre de quaisquer amarras, conscientes que ética diz respeito a capacidade de nos responsabilizarmos por nossas escolhas, e o diálogo que enxerga o outro em si, é a opção educativa mais difícil e mais segura, por respeitar e compreender o valor do outro.

O que nos obriga a refletir sobre a necessidade de reforçar um diálogo na linha dos valores sociais que atendam aos seres humanos em seus direitos fundamentais. Ou seja, não atentar para o relevo da educação em direitos humanos é ficar à margem de uma inteligência positivista com apego literal, sem qualquer disponibilidade para valorizar o pensamento livre e crítico, orientado pela beleza da *phronesis*.

A ferramenta se constrói tendo como fonte o diálogo, interpretando o Ser em mim e o Ser no outro, sendo esse o respeito e a responsabilidade de cunho absoluto do processo de formação Educativa. Desacreditar do processo de formação educacional extraíndo dele valores que servem ao Ser e o tornam o que é, certamente depõe em favor de uma redução do Ser em si mesmo, a construção do conhecimento observando o valor do discurso, ouvindo e interpretando, é o que torna rico o processo do Conhecer.

3.2.3 Direitos humanos: diferença e pluralidade

Ao experimentar as angústias legais do pós-guerra, terminada em 1945, a humanidade desejosa em conter a expansão da barbárie chancelada pela legislação vigente, que concedia legalidade aos atos praticados naquele momento histórico, buscou resgatar a moral e construir o discurso de proteção aos valores que fundamentavam a vida dos seres humanos.

Muitos dos direitos que hoje constam do direito internacional dos direitos humanos surgiram apenas em 1945, quando, com as implicações do

holocausto e de outras violações de direitos humanos cometidas pelo nazismo, as nações do mundo decidiram que a promoção de direitos humanos e liberdades fundamentais deve ser um dos principais propósitos da Organização das Nações Unidas (BILDER, 1992, p. 3-5).

Com maior ênfase, compreende-se o afastamento do direito e da moral, e uma ausência de regramentos que prevenissem a ocorrência do holocausto e da proteção a humanidade, o que deveria ser evitado, sendo essa a proposta para proteção mundial.

O Direito internacional dos direitos humanos surge, assim, em meados do século XX, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, e seu desenvolvimento pode ser atribuído às monstruosas violações de direitos humanos na era Hitler e à crença de que parte dessas violações poderia ser prevenida, se um efetivo sistema de proteção internacional de direitos humanos existisse (BUERGENTHAL, 1991, p. XXXI).

Neste interim nasceu a proposta de proteção aos chamados direitos humanos, e junto com eles um projeto de educação para todos os seres humanos das futuras gerações, objetivando a não experimentação da violência e destruição aos seres do planeta terra.

A proteção aos direitos humanos ganha maior relevo quando se propõe a esclarecer sobre todas as formas de diferenças e diversidades, sejam elas culturais, religiosas ou de gênero, espalhando para todos os povos uma carta de direitos que passou a guiar todos os membros dessa planetária comunidade.

Ao aceitar os valores da educação em direitos humanos, passa a fazer completo sentido o entendimento das diferenças e aceitação das pluralidades. Para isso, parte-se do fechado universo do eu, para a valoração do outro, por ser quem ele é, pela riqueza de seus valores e suas tradições, evitando a aculturação e as discriminações como elementos dos discursos violentos.

Nesse sentido, o valor de construir uma educação baseada no diálogo com o outro, o respeitando como ser e sendo respeitado igualmente, explicita aí no campo da educação a exata compreensão do ser no mundo proposto.

Nesse relevo, aduz o pensamento de Arendt sobre a educação e os direitos humanos: “A educação traz em si um teor de responsabilidade pelo mundo e a crise serve para repensar seu papel acerca da vida, pois ‘através da vida, o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos’” (ARENDR, 1995, p. 10, grifo da autora).

A compreensão de essência desse modelo interpretativo dos valores humanos para educação, vem a medida da importância de compreender o mundo e tornar-se capaz de modificá-lo, em um processo já anteriormente mencionado por Charlot, Hermann e Casagrande, que é agora inserido por Arendt (2001, p. 223), que em suas palavras, “a essência da educação é natalidade, o fato de que os seres humanos nascem para o mundo” e, realizam transformação no mesmo.

Parte-se de uma premissa em que a educação traz responsabilidades e consequências que impactam na formação do eu do outro, já que no processo eu e o outro construímos o mundo. Emprestando sentido a compreensão dos valores mais significativos de nossa sociedade, reafirmando sermos seres sociais, que nascem para se inter-relacionar com a cultura e para modificá-la, não sem antes conhecê-la em toda sua extensão.

A educação em direitos humanos apresentará os pilares basilares para esta transformação social almejada e instigada por Hannah Arendt. A Educação deve servir como mediação para o legado histórico dos direitos humanos e para a compreensão de que a cultura dos direitos humanos é uma das bases para a transformação social.

E sem um processo educativo transformador os caminhos se abrem para falsos juízos de valor, sendo passo inicial a má formação da compreensão, e o prévio conceito, sem instrumentos seguros para emissão do juízo de valor em suas conclusões.

Segundo Arendt (2001, p. 223), “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, preconceitos”.

É preciso que se compreenda, segundo a autora, que no processo de formação educativa, em um mundo de humanos, a formação que “salva o mundo” é a da consciente responsabilidade para com o outro, sendo possível interpretar a salvação pela educação em direitos humanos. Neste sentido, ela assevera:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2001, p. 247).

Se para a Arendt a Educação em direitos humanos é condição de responsabilidade com a vida do mundo, desde a primeira infância, de certo que o mesmo se deve aplicar na formação daqueles que terão de construir as carreiras jurídicas na formação do bacharelado em direito no país, tendo em vista que esses atores serão os aplicadores do direito com objetivo de alcançar a justiça e o devem fazer, a luz de posturas éticas e prudenciais, com densa formação em uma educação humanizada, que reflète no contexto social mundial.

Segundo o Caderno de Educação em Direitos Humanos:

Educar para os Direitos Humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade (BRASIL, 2013, p. 34).

Trazemos sempre que possível as brilhantes reflexões de Paulo Freire para contribuir com a pesquisa, e assim, firmamos a necessidade do conhecimento ético da educação. Isso porque, para esse autor, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; como experiência especificamente humana” (FREIRE, 2013, p. 96).

Desta forma, Freire (2013) nos rememora o potencial da educação modificar a sociedade e as comunidades, intervindo no mundo. Quando realizada com o respeito aos direitos humanos, a educação ganha revelo exponencial, visto que, quem se educa com base nos valores de proteção aos direitos humanos, percebe o outro de forma altruísta e respeitosa. Por isso, a ética apontada por Paulo Freire é parte integrante da vida e verifica-se na práxis do ser humano, por afetar outros seres humanos, modificando o sujeito. Ao educar-se, cada qual possibilita que se repasse a real importância do respeito aos direitos humanos aos seus alunos e aos que lhe estão próximos.

Entende-se a relevante e necessária construção do conhecimento dos futuros bacharéis em direito com base na *Phronesis* Aristotélica, tal qual proposto na releitura de Gadamer. Considerando o conceito de prudência ética na formação educativa e no processo de relação entre o Eu e o Outro, que encontra ferramenta mais relevante no diálogo e na hermenêutica filosófica da linguagem, entendemos ser possível conceber e aplicar um processo de formação Educativa sob o referencial dos Direitos Humanos. Com isso, poder-se-ia assegurar uma formação como busca ao respeito contínuo dos

valores do que é o ser e dos valores de ser humano, que conferem à dignidade e à tolerância papel indiscutível ao convívio em sociedade na aldeia global.

4 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO

Nesse ponto da pesquisa, abordar-se-á a estrutura e organização curricular do curso de Direito, enfrentando os tópicos a seguir estruturados: notas introdutórias sobre o currículo e sua relevância enquanto documento exploratório do curso de Direito; o curso de Direito no Brasil, com um olhar sobre os aspectos relevantes do seu processo evolutivo; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, com uma busca pelos fundamentos legais balizadores deste curso no Brasil; um olhar sobre como três cursos de Direito de Manaus sistematizam em seus PPCs a temática da Educação em Direitos Humanos.

A organização curricular no curso de direito busca, alicerçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos, de forma autônoma, independente e criativa. A educação jurídica conforma uma mescla de conteúdos de reflexão teórica, com aplicação de muitos fundamentos que emanam de suas disciplinas (filosofia, sociologia, ética, e ciência política), e também das ciências estruturantes, que emprestam valor e sentido à formação jurídica, debatendo conceitos de fora do direito, para torná-lo compreensível.

A grande carga informativa trazida aos cursos de Direito por vezes não capacita o operador, bacharel em Direito, a uma reflexão crítica e densa na exata medida da sua necessidade, devendo, portanto, buscar essa formação no ambiente da prática e nas extensões pedagógicas, bem como se colocando atento à transformação do pensamento jurídico que tem ocorrido no século XXI. Sendo assim, a formação desse bacharel necessita primar por um processo que objetive humanizar seu comportamento, fazendo-o enxergar além da formação básica curricular. Aqui vislumbra-se o currículo como ferramenta construtiva com vistas à edificação epistemológica, ética e democrática dos pensadores e operadores do direito, com foco na vida profissional e na vida em sociedade. Trata-se, por isso, de uma classe de formação do ser, como sujeito social e comunitário, capaz de refletir sobre as bases da própria ação e da prática do direito.

Considera-se que a organização curricular, sendo a matriz teórica que guia os caminhos para uma educação jurídica, fortalecida na construção desse sujeito ético,

social e responsável, que irá laborar com e nas ciências jurídicas, ela deve ser ampla, plural, reflexiva e pautada em reforços em favor dos direitos humanos fundamentais.

A densidade e extensão das necessidades mínimas, que desafiam o conhecimento dos personagens envolvidos no processo formativo dos bacharéis, é ditada pelo movimento sociopolítico educacional do país, sendo correto afirmar que o curso e sua matriz curricular refletem a energia do seu tempo e do seu contexto sócio-histórico. Por isso, o curso e sua matriz curricular sofrem construções e adaptações com base no momento histórico vivenciado e nos ideais de futuro de cada sociedade.

Contudo, a organização curricular de um curso consiste no farol que ilumina o processo formativo, bem como, no guia dos melhores passos para construção dos saberes empíricos, filosóficos, axiológicos e práticos. Esses saberes são fundamentais ao enfrentamento prático mínimo do cotidiano, para testar os conhecimentos, as habilidades e as competências do estudante, e forjando-o na prática da vida em sociedade e nas mais variadas profissões em que pode escolher atuar.

4.1 Currículo: algumas notas introdutórias

Ao tratar de currículo se faz necessário definir sua relevância histórica e os motivos pelos quais construiu-se nossa pesquisa a partir da análise curricular do curso de Direito.

Desde as civilizações mais antigas, já existe um conceito definido sobre currículo, como sendo um plano ou uma organização de caminhos que devem ser percorridos para compreensão e sistematização do processo formativo. De modo geral, o currículo diz respeito a um mínimo ideal de conteúdos, competências e habilidades, que assegurem a compreensão do acadêmico de seu papel em sociedade e da relevância de sua profissão.

Possuindo seu lexema em “*currere*”, cujo sentido se traduz como caminho, trajetória, jornada ou percurso, o conceito de currículo pode ser compreendido como tendo relação com ideias chaves de: sequência ordenada, e outra de noção de totalidade de estudos segundo” (PACHECO, 1996, p. 16). Com essa construção, o termo vai se remodelando, entre os povos europeus e americanos, até meados do século XX, para ganhar o sentido que hoje conhecemos.

O conceito de currículo, aos poucos, ganha contornos próprios, constituindo-se em um campo de saberes teóricos e práticos, historicamente desenvolvido e com conteúdo social, que objetiva a integração com a ciência e uma compreensão clara sobre a formação do educando. Ou seja, além da formação conceitual, o currículo tem uma dinâmica de construção prática e sentido social, a fim de deixar claro os caminhos da política pedagógica educativa do ensino e da formação educacional nos cursos em geral. A base de sua estrutura é a construção de uma formação pedagógica ética, política, estética e cultural, possuindo um sentido e uma função social rica em valores significativos, já que a educação almeja, na maioria das vezes, o aprimoramento do sujeito e da sociedade.

Nesse percurso buscou-se refletir sobre o processo de construção curricular iniciado no Brasil, até conseguirmos a definição e implementação completa do currículo para nosso processo evolutivo educacional. Segundo nos ensinam Lopes e Macedo (2020), o ingresso do currículo de Direito ao território nacional datou de 1920.

Desde então, na década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para elaboração curricular em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre governos brasileiro e norte americanos dentro do programa de ajuda a América Latina. Apenas na década de 1980 com início da democratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte americano foi abalada. Nesse momento ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais, pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido disputavam a hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção na língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e à tradução de textos de Michael Apple e Henri Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura de língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu (LOPES; MACEDO, 2002, p.13-14).

Nos anos 1990 se consolida uma visão de currículo com predominância sociológica e antropológica, passando o mesmo a ter relações também de caráter estético, ético, político e cultural, enraizado no interesse educativo, cujo protagonismo se dá aos diversos atores sociais, que o vivenciam e o compõem, e para quem são direcionados.

Para Silva (1996, p. 23), “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”. É também no currículo que se condensam relações de poder, que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, pois o currículo corporifica relações sociais.

Do mesmo modo, o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se entender “a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, porque ele viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo com esta análise, Sacristán (1999, p. 61) garante que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Dado essa primeira conceituação de currículo, enfatiza-se que ele se refere, fundamentalmente, àquelas diretrizes que estruturam e dão suporte ao processo educativo. De agora em diante, será analisado o conceito de currículo dentro do campo do Direito, compreendendo como o curso construiu, historicamente, sua base curricular.

4.2 O Curso de Direito no Brasil

A educação colonial no Brasil foi absolutamente letárgica devido ao modelo de colonização, por exploração, ao qual fomos submetidos desde a chegada dos portugueses, em 1500, até o aparecimento das primeiras escolas de nível superior. Há que considerar que as evoluções significativas no período colonial, só ocorreram depois da vinda da família Imperial ao Brasil, em meados de 1806. No período colonial, a educação de nível superior era exclusiva às classes que dominavam o país, sendo espécie de estratégia de manutenção do poder dominante. O curso de Direito foi, por

muito tempo, a grande opção de formação superior para o controle estatal e reforço burocrático ao controle do próprio estado.

Faoro (1984) refere-se ao Estado brasileiro como uma camada político-social que denomina estamento burocrático. O Estado seria maior que a nação. O povo só o poderia acessar a partir de circunstanciais eleitorais e quotidianos impostos. Nesse contexto, o processo educacional deveria servir à burocracia:

O bacharel, o pré-juiz, o pré-promotor, o pré-empregado, a véspera do deputado, senador e ministro, não criam a ordem social e política, mas são seu filho legítimo. O sistema prepara escolas para gerar letrados e bacharéis, necessários à burocracia, regulando a educação de acordo com suas exigências sociais (FAORO, 1984, p. 388).

Ou seja, as estratégias de domínio e controle de poder, em razão dos filhos da elite dominante e para perpetuação de controle social, deram início, no Brasil República, aos primeiros ensaios para o aparecimento do curso de Direito. As fontes históricas apontam que a função dos fundados cursos de Direito seria a de suprir as necessidades do Brasil independente, que necessitava de um corpo burocrático e de uma identidade ideológica. A esse respeito, recorre-se ao que leciona Wolkmer, para esclarecer a função dos novos cursos jurídicos:

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda em 1854) refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonial, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo ideologicamente a estrutura de poder e preparando uma nova camada burocrático-administrativa, setor que assumia a responsabilidade de gerenciar o país. (WOLKMER, 2000, p. 80).

Wolkmer (2000) salienta que o surgimento dos cursos de Direito tinha como objetivo atender aos interesses do Estado, e não resolver os problemas jurídicos da sociedade. Constata que através das escolas de Direito o liberalismo foi propagado. Essas Faculdades, inicialmente em Olinda e São Paulo, sofreram fortes influências da Universidade de Coimbra, onde todos os filósofos e professores da colônia eram formados, sendo muitos deles portugueses. Os novos intelectuais, os bacharéis em Direito, passam a ocupar os melhores espaços nos serviços públicos do período, inclusive no início da República.

O que percebe-se é que sem qualquer apego ao curso ou ao compromisso social, e servindo apenas para o controle por parte de uma maioria privilegiada,

nascerem os primeiros cursos de Direito no Brasil. Nesse contexto, o nascimento e a adaptação do Direito no Brasil, ao longo do lapso temporal, se dão e se mantêm em volta de privilégios de uma categoria social, com claros objetivos de controle dos dominantes aos dominados. Posteriormente, quando de sua adaptação evolutiva fez-se a opção em prestigiar os saberes positivados, como estratégia de controle social.

Entende-se que a formação do jurista deve desenvolver espírito crítico, e não apenas propiciar informação. Deve ser uma formação humanista, aberta aos valores da cultura e aos problemas fundamentais da sociedade brasileira. Até mesmo a ideia de ordem e de justiça foi traduzida no Brasil dos séculos XIX e XX através do positivismo de Hans Kelsen e sua Teoria Pura do Direito (ADORNO, 1988).

Estruturando-se alicerçada em valores idealizados pela categoria dominante do poder, a formação do bacharel em Direito não se traduziu em liberdade ideológica, ou em formação de qualidade para uma coletividade. Pode-se dizer que estava mais determinada a afastar o povo de uma construção político-jurídica e social do país, por reproduzir distanciamentos, já que serviu apenas aos interesses de uma pequena elite dominante.

O Direito, como conhecemos, tem nítida intenção de gerar igualdade e justiça, além de equilíbrio para os povos pertencentes a um tecido social. No Brasil, mesmo não nascendo dessa maneira, por todas as influências históricas e políticas, ele tomou feições diversas. Evoluindo com as mudanças sociais, e deixando uma parte do individualismo do eu, que era diretriz nas primeiras escolas do país, para observar e sentir a sociedade e seus anseios. Com o passar do tempo, ocorre um processo de mudança cultural, sentido sobremaneira pela evolução dos direitos humanos, que passaram a complementar o sentido das matrizes dos cursos de Direito pelo país.

4.3 As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Buscou-se analisar, neste momento, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, fundamentado na Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012), que em toda sua extensão é a norma regulamentadora das diretrizes curriculares dos cursos da Educação Superior no Brasil, dentre os quais se incluiu o curso de bacharelado em Direito.

Inicialmente, pode-se afirmar que se trata de um texto inovador e que consagra valores precisos quanto a integração do processo formativo dos bacharéis, sem se afastar do entendimento que somos seres humanos com adversidades e diferenças extensas. E, por isso, nossa legislação de regência precisa proclamar valores que são fundamentais ao convívio em sociedade, tais como equidade e justiça social, e primar pela dignidade da pessoa humana em todas as duas vertentes.

Nesta resolução, a preocupação normativa é tão explícita que sugere como eixo fundamental do curso de Direito compreender as concepções teóricas e práticas de uma formação baseada nos direitos humanos. Esse eixo fundamental já é demonstração de conhecimento da frágil estrutura que existia anteriormente à publicação desta resolução, se dispondo a estar contrária à formação fixada em valores da lei, como forma de conhecer e aplicar o direito.

Ou seja, percebemos que a formação com foco nos direitos humanos passa a ter valor e importância frente à formação dogmática e doutrinária em Direito. Desse modo, o ensino do Direito, não estando mais na ótica do escrito positivado, prepara a quebra de paradigma do passado e anuncia um novo modelo no qual os direitos humanos são o sustentáculo do processo de formação, seu alicerce, sua viga estrutural.

Em seus treze artigos, a Resolução 01 (BRASIL, 2012) deixa claro que não há vocação para formação do curso de Direito que seja apartada da compreensão dos valores mais caros à raça humana. Nesse sentido, é possível colacionar lições que dão ênfase e valor ao tema dessa pesquisa, já que sua propositura central é demonstrar a necessidade de uma educação construída com base em entender e respeitar os valores humanos, dos mais básicos aos mais complexos. Como exemplo disso, lê-se nesta resolução:

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; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 48).

O enfoque está descrito de acordo com a sua intenção de promover uma ótica aberta às necessidades que asseguram uma vida digna aos seres humanos, quanto à proteção de suas relações sociais mais variadas. Compreender isso implica

assegurar dignidade a todas as suas dimensões, bem como extrair da letra fria do texto da lei uma dinâmica que torna segura a formação do bacharel em Direito.

A Resolução 01 (BRASIL, 2012) se coloca a preencher o papel central dos Direitos Humanos, tão amplamente trabalhado por essa pesquisa, uma vez que ela identificou como poderia ser uma educação superior baseada concretamente nesses direitos. Nesta acepção, entende-se ser fundamental considerar como centrais, nos currículos dos cursos de bacharelado em Direito, uma gama de valores fundamentais da humanidade, como a dignidade, a igualdade, a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência e globalidade e, por fim, a sustentabilidade socioambiental. Essa é a necessária dinâmica que dá sentido à responsabilidade com a formação do outro, com a completa compreensão sobre os motivos pelos quais esses valores foram eleitos como garantias fundamentais a todos os seres humanos. Ficando evidente que esse é o caminho adequado para uma formação de melhor qualidade não apenas para o curso de direito, mas para toda a sociedade civil. Nesse sentido, retomamos o artigo quinto da Resolução 01:

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 (BRASIL, 2012).

Os dizeres do texto legal reforçam as afirmações já apresentadas anteriormente, no decorrer do texto da nossa pesquisa. Quando observadas em detalhe, essas diretrizes demonstram a clara intenção do legislador em contextualizar o relevo, a importância e a efetividade das máximas trazidas pela educação em direitos humanos, e seus reflexos ricos de valores protetivos aos seres humanos. Além disso, é possível perceber que essa legislação defende uma constante contemplação, nos cursos da Educação Superior, da temática dos direitos humanos, bem como o enfrentamento prático e transversal das questões sociais que tocam os valores desses direitos.

Resta salientar que, na leitura que fazemos dessas diretrizes, consideramos esse o meio mais acertado de enfrentar uma formação que valorize tanto a forma quanto o conteúdo do saber, já que está prestigiando e perseguindo o respeito ao outro e aos valores transversais e difusos, como a laicidade do culto religioso e a

proteção ao meio ambiente equilibrado. Nesta lógica, destaca-se a abrangência a que se propõe a Resolução N. 01, no que tange à Educação em Direitos Humanos:

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. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

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.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

Entende-se que o caminho proposto pela norma jurídica reforça a intenção legislativa em promover o ajuste das distorções eventuais que possam existir na formação superior do Brasil, incluindo a formação do bacharel em Direito. O texto nos sugere reflexão crítica acerca da diretriz a ser percorrida, bem como os ventos de humanidade e orientação ampla e contemplativa para uma formação do bacharel. E isso é completamente coeso com a pesquisa que ora realizamos, especialmente quanto à relevância de uma formação que esteja ligada não apenas empiricamente a uma educação baseada nos direitos humanos, mas que seja razão de existir e o suporte para uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, em vigor, foram estabelecidas por meio da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que substituiu a Portaria do MEC Nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994 e a Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004. O projeto superado fazia apenas alusão genérica e inespecífica às diretrizes do curso, com afirmações vagas quanto ao emprego de direitos humanos, ou mesmo qualquer reforço a uma educação pautada no ser humano e em seus valores mais caros.

Com isso, entende-se que a Resolução Nº 5 (BRASIL, 2018) veio para quebrar o paradigma existente e para construir um discurso voltado para uma educação que superasse os estigmas positivistas, conforme mencionado anteriormente, propondo saídas que apontam para a valorização do ser humano no processo formativo, bem como ressaltando a contribuição que será trazida por esse profissional, o bacharel em Direito, que forjou seu conhecimento alicerçado em valores baseados em ética, isonomia e humanidade.

Santos (2011, p. 86) alerta, com certa ênfase, que “é necessária a revolução nas faculdades de direito” tendo em vista sua “extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade”. Para o autor, as faculdades de direito e seus cursos concentram seus esforços no ensino positivista, fugindo assim da pesquisa e da extensão, ensino esse baseado em uma prática pedagógica tradicional e tecnicista, já que se afasta de uma realidade mais ampla, com visão total dos problemas sociais relevantes ao conhecimento do aluno.

A preocupação de Santos (2011) encontra significativo valor para essa pesquisa, como ele mesmo assevera, a mera modificação teórica da legislação não tem o condão de construir uma educação humanística como em um passe de mágica. Nesse interim, segue nova declaração do autor:

A questão que fica em aberto, no entanto, é porque, apesar de todas as oportunidades, as escolas de direito no Brasil, permanecem incapazes de dar o salto necessário para um modelo educacional socialmente mais comprometido e epistemologicamente mais sofisticado (SANTOS, 2011, p. 92).

A resposta à pergunta por ele inserida na reflexão é de extrema relevância. Para Santos (2011), as faculdades de Direito devem se pautar sobre a ecologia dos saberes jurídicos. Baseando-se em sua obra, entende-se que a estrutura do curso mudará com a aceitação prática das novas diretrizes trazidas na Resolução Nº 5, não apenas nos dizeres, mas no completo experienciar das máximas trazidas como diretrizes. Tais diretrizes indicam os elementos a serem contemplados na elaboração e proposição do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Quando falamos no PPC, temos presente que

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos

e avaliação) analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos em compromissos futuros. A ideia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo (VEIGA, 2002, p. 13).

O artigo 2º da Resolução Nº 05, indica que o PPC do curso de Direito deverá contemplar:

- I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;
- II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;
- V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo a inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;
- VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;
- VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- IX - incentivo, de modo discriminado, a pesquisa e a extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);
- XI - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XII - inclusão obrigatória do TC. (BRASIL, 2018).

No artigo 2º (parágrafo 4º) é evidenciado que, além das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, deve transversalizar a proposta do curso, conteúdos “exigidos em diretrizes nacionais específicas”. Dentre estas, o referido parágrafo indica

[...] 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 afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. (BRASIL, 2018).

De acordo com o exposto no referido parágrafo, fica evidente a obrigatoriedade da observação das Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos, foco de nosso estudo. O parágrafo 3º, do artigo 3º, faz a seguinte ressalva: “As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa” (BRASIL, 2018).

De acordo com o artigo 3º, na formação do graduando deve ser contemplada

[...] 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).

O artigo 4º estabelece um conjunto de “competências cognitivas, instrumentais e interpessoais” a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do futuro bacharel em direito, a saber:

- I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, 2018).

Dentro dessa perspectiva, devemos analisar as afirmações de Santos (2011) e compreender que a simples menção do texto, sem o empréstimo completo do sentido, internalizado pela ecologia dos saberes jurídicos por ele proposto, deixaria passar despercebido o artigo 4º, inciso X, da referida Diretriz. O que densifica a experiência que a diretriz comporta, é o fato de ela prever aceitar a diversidade e o pluralismo

cultural. Aqui, talvez, eventual crítica se faça ao verbo aceitar, mas inobstante a esse fato, e adensando a reflexão aos caminhos que já foram percorridos pelo nosso trabalho, vislumbramos intrínseca relação, visto que a questão de os Direitos Humanos se correlacionarem com os temas da diversidade e do pluralismo, especialmente quando considerados os diferentes contextos sociais e históricos da vida humana.

Entendemos que, para construirmos o curso superior de Direito com a ótica nos direitos humanos, devemos vivenciar as diversidades e o pluralismo cultural como lema de uma sociedade mais igualitária, justa e fraterna. Para que isso ocorra, não basta, estar escrito como diretriz, é necessário que se compreenda que essa escolha em educar dessa maneira implica a exata formação e aplicação da *Phronesis*, tal como destacado anteriormente, num movimento formativo que gere responsabilidade prudente, bem como um olhar responsável pelo outro e para o outro.

Então, a Diretriz para educação superior em Direito deve promover, fazer vivenciar, experimentar e defender o direito à diversidade e ao pluralismo cultural, para só a partir de então criar consciência que a promoção dessa formação educativa é de reflexos sociais extremos, visto que, em sala de aula a libertação responsável do pensamento deve ser a tônica do pensador do direito.

Mesmo que a Diretriz possa estar pautada na noção de tolerância, o que pode ser um equívoco, para Veronese (2018, p. 86) “está pautada num princípio moral absoluto, que é o: respeito ao outro”. Nesse aspecto, sugerimos oposição à formulação em questão, tendo em vista que a tolerância não está alinhada ao que se espera quanto às garantias dos direitos humanos. Ao tolerar algo, eu demonstro em síntese a minha incapacidade de compreender e respeitar o outro, sendo o respeito e a compreensão bases sólidas dos valores aos direitos humanos contemporâneos.

Nesse caminho, mas com uma contribuição de Bobbio, a tolerância representa “uma atitude ativa de confiança na razão ou razoabilidade do outro, uma concepção de homem como capaz de seguir não só os próprios interesses, mas também de considerar seus próprios interesses a luz do interesse dos outros” (BOBBIO, 2004, p. 190). Nítido está que a tolerância, em seu significado, muito embora relevante, é hoje superada pela compreensão e o respeito ao outro, em uma dimensão realmente fraternal de aceitação ao diferente, o que faz absoluto sentido ao conteúdo dessa pesquisa. Em outros termos, quando se rompem os paradigmas do conhecimento e

do reconhecimento, fundamentada nos direitos humanos, se percebe que tolerar não é o mesmo que compreender as razões e aceitá-las como direitos do outro.

Com a intenção de compreender que a diversidade e a pluralidade cultural representam riqueza para humanidade, certamente transformar-se-á o processo educativo dos cursos de Direito, para que saiam do caminho cinza e positivista atual, como se pode extrair das reflexões de Streck (2010, p. 336), que pronuncia que “o ensino jurídico no Brasil, continua preso as velhas práticas, possuindo uma cultura calcada em manuais que cria *standarts* e lugares-comuns”.

Apesar de que o paradigma da diversidade e pluralidade, proposto pela norma prevista na Resolução N° 05, artigo 4° (BRASIL, 2018), ela não se limita a ‘aceitar’ as diferenças e respeitá-las. A proposta quanto à diversidade vai além, pressupondo construir o ensino e a aprendizagem com educando e educadores forjados em valores e experiências que os respeitem como são, e, com isso, formando uma sociedade melhor. Esses pressupostos se aproximam do legado de Paulo Freire (2015, p. 31), uma vez que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Percebe-se que isso implicaria em uma educação voltada ao ensinar e aprender respeitando os estudantes e suas experiências, bem como os professores e suas bagagens vivenciais, construindo saídas e percepções mais justas e mais dignas, com valores sólidos para uma educação humanizada de fato.

O relevante valor da educação em direitos humanos para o processo formativo das diretrizes curriculares do curso de Direito tem considerável expressão, visto que os educandos terão papel essencial em suas relações sociais e institucionais apoiado em um olhar humanizado, baseando-se no pluralismo e no respeito às diversidades, sendo sem dúvidas esse um legado de uma sociedade democrática, a saber: construir valores sociais e jurídicos pautados em respeito ao próximo e em defesa dos iguais e dos desiguais, com a mesma garantia de direitos.

Nesse interim, na mesma Resolução (BRASIL, 2018), temos o inciso XIV do mesmo artigo 4° que dispõe sobre apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. Isso está em absoluto alinhamento com a Resolução N° 1 (BRASIL, 2012), a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, como já mencionado anteriormente. Nesse sentido, embora já referenciado, podemos reler no documento, no artigo 3°:

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; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Com clareza, a educação em direitos humanos tem como um de seus eixos o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, dialogando com absoluta simetria com as Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Direito, promovendo um olhar transversal dos direitos humanos sobre a formação do bacharel. Por conseguinte, entende-se ser imprescindível internalizar aquilo que já se mostra pronto nas novas diretrizes nacionais do curso de Direito, mas que ainda não está 'vivo' nas práticas cotidianas, e que precisa da mudança de paradigma para o devido cumprimento das diretrizes sugeridas em portaria.

Sugere-se mais que teorizar sobre as políticas públicas de educação em direitos humanos, vivenciá-las no cotidiano com aulas expositivas e discursos abertos às manifestações mais diversas, compreendendo a riqueza da construção coletiva através do diálogo e do respeito ao outro como ser produtor de conteúdo e de cultura relevante a sociedade.

Entende-se que, concretamente, uma possibilidade de ação consiste em aprofundar o universo de temas caros à sociedade e escutar em todas as direções as mensagens que ecoam dos grupos que representam esse microssistema. Além disso, cremos que educar com respeito aos direitos humanos pressupõe, acima de tudo, ouvir o que os seres humanos têm de mais relevante, e desta forma construir pontes para composição de diferenças. E esse exercício de escuta e de diálogo pode concretizar-se na sala de aula, expandindo-se para outras esferas da sociedade. No entanto, com esse diálogo, cremos ser possível edificar mudanças no olhar daquela geração que se forma, para que ela possa compreender que a proteção aos direitos humanos é ferramenta que deve se levantar apenas contra a arbitrariedade estatal, e serve para preservar a dignidade tão debatida e tão pouco compreendida hoje em dia.

Numa perspectiva interdisciplinar, a Resolução N^o 05 (BRASIL, 2018) aponta que os conteúdos e as atividades devem contemplar três perspectivas formativas, conforme ilustra a figura 1, a seguir.

Figura 1 – Perspectivas formativas



Fonte: Elaborado com base na Resolução Nº 5 (BRASIL, 2018).

Neste mesmo documento, artigo 5º, inciso I, lemos que a formação geral visa “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” (BRASIL, 2018). Essa formação abrange saberes de áreas tais como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Na Formação técnico-jurídica, além do ‘enfoque dogmático’, contempla-se no artigo 5º, inciso II:

[...] 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. (BRASIL, 2018).

Além do exposto, devem ser previstos, no artigo 5º, inciso III:

[...] 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. (BRASIL, 2018).

A Formação prático-profissional “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” (BRASIL, 2018). As

situações de aprendizagem dessa perspectiva formativa e a resolução de problemas devem se fazer presentes de forma transversal nas duas perspectivas formativas anteriores.

O parágrafo 3º, do artigo 5º, aponta que:

[...] 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).

A prática jurídica é foco do artigo 6º, sendo considerada

[...] componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. (BRASIL, 2018).

A inserção do universo prático da advocacia na formação tem como objetivo o enfrentamento concreto das questões tão caras a sociedade brasileira, trazendo à formação os diálogos que serão enfrentados no dia a dia da advocacia. Isso implica respeitar o aluno e formá-lo no que tange à teoria, mas também chamando à prática, ao convívio constante com o mundo concreto. Se o direito é fato social e a sociedade muda com agilidade absoluta, forjar o processo formativo com a prática pressupõe demonstrar claro respeito ao processo de construção e reconstrução do conhecimento, formando atores sociais que estarão aptos, de fato, ao atendimento da sociedade.

Para a devida formação à prática jurídica, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ter um Núcleo de Práticas Jurídicas, sendo este um “ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso” (BRASIL, 2018). Esta formação com foco na prática acontece na própria IES,

[...] por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente. (BRASIL, 2018).

Segundo o parágrafo 3º deste mesmo artigo, quando for realizada fora da IES, a prática jurídica, coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, poderá ocorrer:

I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; e III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas (BRASIL, 2018).

Segundo o artigo 7º, as

atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação” podem ser realizadas por meio de “ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos (BRASIL, 2018).

O reforço aqui é ao valor não apenas da advocacia, mas da prática, que abrangeria todas as possibilidades que poderiam ser desenvolvidas pelos bacharéis em Direito, sendo possível compreender o tamanho da importância da prática na extensão como atividades extracurriculares ou curriculares. Além disso, os currículos devem contar com as atividades complementares, que são auxílio elegante na formação dos bacharéis. As atividades complementares, que são distintas da prática jurídica e do trabalho de conclusão de curso (TCC),

[...] 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).

O artigo 10º confere que é de competência da IES a definição e adoção de

[...] formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. (BRASIL, 2018).

O envolvimento com o conhecimento na medida em que se aproxima da realidade sugere expedientes que não estão concentrados na prática em si, mas que dão sentido a ela, pois reforçam a necessidade de estar lado a lado na formação superior do curso de direito. O TCC, por sua vez, é obrigatório e possui “uma

regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração” (BRASIL, 2018). Por fim, o artigo 12 estabelece que “os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h”, sendo que destas “até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica” (BRASIL, 2018).

Neste tópico da nossa pesquisa, busca-se aclarar os detalhes da formação superior em direito e a inter-relação que deve haver entre a prática e a teoria, com a concentração de atividades complementares e o trabalho de formação de curso como atividades chaves para a primeira imersão a prática e ao pensamento científico. Como a legislação atual das Diretrizes Curriculares Nacionais da formação dos bacharéis em Direito parece apontar certa congruência com as Diretrizes para a formação em Direitos Humanos, e dado que o elemento da prática parece ser um dos pontos centrais da formação dos bacharéis, para aprimorar e reforçar a pesquisa, foram analisados na sequência, três PPCs de Cursos de Direito da cidade de Manaus. Nossa intenção é de tentar enxergar se os caminhos sugeridos pela norma jurídica se cumprem e se, para além do seu cumprimento, existe simetria entre o texto legal e a expectativa de formação do futuro bacharel em Direito.

4.5 Um olhar sobre três PPCs de Cursos de Direito de Manaus

Neste momento da pesquisa, objetivou-se analisar alguns cursos de Direito da cidade de Manaus para averiguar como tem sido aplicado, na formação acadêmica dos bacharéis, os primados da legislação vigente no que tange à educação baseada em direitos humanos. Em outros termos, buscou-se entender como foram estruturados os PPCs quanto ao tema Educação em Direitos Humanos, na Cidade de Manaus, especialmente no que contemplam os objetivos gerais dos cursos e do perfil de egressos. Para tanto, elegemos os PPCs de bacharelado em Direito da Universidade Federal do Amazonas, o curso mais antigo, da Faculdade do Amazonas, recém autorizada, e da Faculdade La Salle.

4.5.1 PPC de Direito da Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM

Ao ler o referido PPC, constata-se que a Escola de Direito da UFAM busca fundamentar seus pressupostos de existência em referenciais já norteados pelas diretrizes nacionais curriculares vigentes, e tem valores sólidos de uma sociedade que brinda a humanização do conhecimento. De pronto, pode-se afirmar que o conhecimento humanizado é reflexo da diretriz advinda da Resolução N° 1 (BRASIL, 2012), aproximando sentidos e conteúdos voltados às questões dos direitos humanos.

No referido PPC, consta que pretende-se formar um bacharel em Direito com amplo conhecimento jurídico, comprometido com a ética e com a realidade regional, a partir do seguinte perfil:

- a) formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- b) senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas, da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e consciência da necessidade de permanente atualização;
- d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais;
- e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas da comunidade em que está inserido (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM, 2009, p. 10).

Evidencia-se que a perspectiva de formação deste PPC está em harmonia com a norma de regência prevista pela Resolução N° 5 (BRASIL, 2018), que como já pontuado previu com máxima riqueza de detalhes uma formação jurídica com base no ser humano e nos valores caros dos direitos humanos, dando a isso o contexto de formação humanística.

Vejamos ainda como tem se comportado o curso em seus objetivos gerais e específicos. O Objetivo Geral do curso de bacharelado em Direito da UFAM (2009, p. 11) é:

Formar bacharéis em Direito com amplo conhecimento jurídico nas variadas áreas, de modo a permitir o exercício da atividade profissional com

competência e habilidades superiores, visão humanista e apego a ética, comprometido com a melhoria das condições de vida da população e o ideal de justiça.

São Objetivos Específicos desse curso:

- Capacitar os Bacharéis em Direito para o exercício das diversas carreiras jurídicas, tais como: Advocacia, Magistratura, Ministério Público, Diplomacia, Assessoria e Consultoria Empresarial, Notariado e Serviços Públicos em geral.
- Proporcionar ao Bacharel a incorporação de conhecimentos, habilidades, atitudes, posturas e comportamentos próprios do profissional do Direito.
- Enfatizar o aspecto social da atividade do profissional do Direito conscientizando-o da sua importância, também como cidadão, na construção de uma sociedade mais justa e solidária (UFAM, 2009, p. 11).

Na leitura realizada, fica evidente que o PPC da instituição enfatiza a necessidade de uma formação educativa com vistas aos direitos humanos, sendo esse o pressuposto de existência para a carreira jurídica. Nesse caminho, depara-se com uma tentativa literal de reforço aos valores de uma formação humanística, como saída necessária a bacharel, que em breve se tornará um ator social que pensa e opera o direito e não poderá estar afastado de uma educação humanizada.

4.5.2 PPC da Faculdade do Amazonas - FAM

Esta instituição foi autorizada em 2020 a ofertar o curso de Direito. No PPC, lê-se que o curso de Direito da Faculdade do Amazonas tem por Missão:

Propiciar ao universitário uma educação superior de qualidade por meio da construção crítica e criativa do conhecimento que seja fundamentada na pluralidade de ideias, no cultivo às diferenças étnicas, sociais e de gênero da inserção na vida da comunidade e na cidadania plena, promovendo o desenvolvimento socioeconômico, de maneira sustentável e com justiça social (FAM, 2020, p. 5).

O compromisso com uma formação voltada a pluralidade de ideias, estabelecendo vínculo perfeito com a legislação, que visa construir pontes com valores que são relevantes a educação em direitos humanos e estão contemplados no art. 3º da CNE/CP, Nº 1 de 30 de maio de 2012.

O Objetivo Geral do curso consiste em:

Formar profissionais na área jurídica habilitados como operadores do Direito, com formação humanística técnico-jurídica e prática, preparados para acompanhar as transformações sociais, aliados ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade, de adequar-se ao permanente processo de atualização. De forma ética, contribuirão para a pacificação da sociedade, sobretudo, para que se tenham garantidos os direitos fundamentais, a dignidade da pessoa humana o pleno exercício da cidadania e o efetivo acesso à justiça. (FAM, 2020, p. 23-24).

Constituem os Objetivos Específicos desse curso:

- Proporcionar uma sólida formação geral, humanística e axiológica com o domínio dos fundamentos de compreensão e utilização do Direito em suas variadas manifestações e aplicações;
- Possibilitar ao aluno desenvolver a postura reflexiva e a visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para aprendizagem autônoma e dinâmica;
- Desenvolver no aluno, juntamente com o conhecimento teórico, habilidades práticas que permitem a conjunção eficaz e o domínio das teorias e técnicas forenses e não forenses com a solução das questões complexas surgidas no cotidiano do exercício da profissão;
- Incentivar o estudo dos fenômenos de massa, a evolução da sociedade brasileira e seus anseios, de forma a poder aplicar o Direito de forma efetiva e adequada à realidade social;
- Incentivar o estudo da Ciência Jurídica nas diversas formas que se apresenta na realidade em que se revela, com ênfase nas questões jurídico-ambientais que permeiam a sociedade regional;
- Permitir a compreensão, sob o ângulo jurídico, do universo dos problemas e questões sociais que atingem a comunidade regional, qualificando o aluno para o exercício da atividade e, ainda, prepará-lo para adotar uma postura de julgamento crítico;
- Capacitar os alunos para as demandas da realidade onde a Instituição está inserida, considerando, principalmente, a ênfase em Direito Ambiental;
- Implementar a pesquisa como meio imprescindível de promoção das necessárias transformações jurídico-sociais;
- Incentivar a atuação do aluno junto à comunidade regional, como forma de, não apenas prover o atendimento às necessidades da comunidade, mas também de tomar consciência da importância do Direito como instrumento de transformação e evolução social;
- Estimular a investigação científica e a extensão, visando à produção e a divulgação do conhecimento jurídico adequado à realidade social, assim como a adequação da formação oferecida às demandas da sociedade (FAM, 2020, p. 24-25).

Na prática temos mais um PPC aderindo teoricamente aos dizeres das diretrizes curriculares. Ao menos em tese, podemos perceber que a matriz e o projeto de curso seguem um alinhamento à legislação vigente.

4.5.3 PPC da Faculdade La Salle Manaus

O Curso de Direito da Faculdade La Salle Manaus tem por objetivo geral:

Formar Profissionais conscientes da realidade brasileira, com uma base teórica aliada a competência técnica e política, capazes de incorporar, criar ou reformular o saber científico, integrados à comunidade, de forma a possibilitar uma ação transformadora em direção a uma sociedade mais livre, justa e solidária (FACULDADE LA SALLE, 2020, p. 13).

Em consonância com os princípios acima expressos, o Curso de Direito da Faculdade La Salle de Manaus, assume como seus objetivos específicos:

- capacitar bacharéis em Direito com visão atualizada do mundo, com consciência dos problemas locais, regionais e nacionais, bem como competência técnico-jurídica para a busca de soluções.
- propiciar densa formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais.
- despertar o senso ético profissional, associando a responsabilidade social com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas.
- proporcionar aos graduados condições de aplicarem seus conhecimentos jurídicos nas inter-relações de comércio, de trabalho, cultura e educação.
- possibilitar a adequada preparação dos graduados para exercerem as diversas atividades jurídicas, em especial a advocacia, habilitando-os para exercerem de forma efetiva a profissão. (FACULDADE LA SALLE, 2020, p. 13-14).

Evidencia-se que nos três PPCs das faculdades e universidade, acima elencados, há respeito aos valores trazidos pela legislação vigente no que tange à educação em direitos humanos. Mesmo que apenas em uma análise superficial, considera-se que não há qualquer distorção entre o previsto e o praticado, estando os três PPCs, ao menos no plano das ideias, em perfeita harmonia e de acordo com o que a legislação previu, bem como com o que se espera para formação virtuosa dos operadores do direito.

Nota-se que, mesmo com o advento da previsão legislativa válida e vigente, não se conseguiu expressar na íntegra o desejo legislativo quanto a formação superior responsável, consciente e voltado para uma ótica que a humanização justifica e fundamenta o sentido da educação em direito. Certamente porque não bastam legislações que sugiram esse comando; necessário é que se construa com diálogo e respeito aos alunos e professores um processo de formação, onde o centro dos problemas formativos seja o ser humano. Caso contrário, enquanto não se conseguir compreender que educar implica um processo de educação pessoal e de responsabilização com o outro, as legislações e a formação prática caminharam para lados opostos, em sentido contrário.

Vencer esse paradigma da positivação rígida e sem reflexo prático é a questão que mais deve ser considerada. E os caminhos que pretende-se sugerir, sem é claro sermos exaustivos, pressupõe refletir sobre quais reforços devem-se construir para aprimorar esse processo educativo, de tal sorte a enriquecer a sociedade e o conhecimento do estudo do Direito, com base na certeza de que são os seres humanos que educam outros seres humanos, os quais viverão seu conhecimento em sociedade.

5 PERSPECTIVAS PARA UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA ALICERÇADA NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Neste momento retomamos o problema que tem orientado nossa pesquisa neste curso de Mestrado em Educação, a saber: Como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel? Ademais, é nossa intenção buscar retomar os elementos centrais que foram sendo destacados no decorrer da pesquisa, buscando formular uma resposta a esse problema. Devemos alertar que se trata de uma resposta provisória, contextualizada, própria de um estudo de caso, com abordagem hermenêutica, no qual mais do que respostas o que prepondera em importância é o questionamento e o diálogo estabelecido.

Lembramos que junto com a análise documental vigente, a revisão de literatura sobre Direitos Humanos, também realizou-se uma leitura de três PPCs de alguns cursos de direito em Manaus, para compreender se o que foi projetado pela legislação realmente se efetivou no documento norteador de cada curso superior de direito. Acima de tudo, temos em mente a meta de nossa pesquisa, a de refletir e sugerir possíveis implicações práticas na educação superior baseada em direitos humanos aos cursos de bacharelado em Direito.

Ao caminhar com densidade pela pesquisa e explorar os objetos do *corpus* investigativo, compreendemos que a formação superior do curso de Direito de fato necessita transitar com mais densidade pela educação em direitos humanos. Em que pese a existência de legislação, que direciona a construção das diretrizes curriculares, e de constar expressamente a necessidade de uma educação baseada nos direitos humanos, constatou-se que todos os PPCs lidos previam em seus objetivos e matrizes curriculares menções expressas sobre os valores de uma educação humanizada.

E, mesmo assim, com previsão legal expressa, ainda nos perguntamos: por que a formação superior ainda tem se baseado apenas no texto frio da lei? Por quais razões esse modelo educativo tem se prestado a incorrer em desvios conceituais básicos da formação geral, que é tão fundamental ao direito?

Pode-se afirmar, sem pretensão de exaurir o conteúdo desta pesquisa, que no geral a formação jurídica padece de ações afirmativas, que podem estar contidas nessa pesquisa, para tornar vivo o texto contido na Resolução Nº 1 (BRASIL, 2012). O que se pode evidenciar é que os cursos de Direito, de maneira geral e por obrigação da legislação educacional vigente, já contemplam em seus objetivos gerais e específicos as diretrizes da educação em direitos humanos. Em alguns casos, preveem por meio da prática interdisciplinar aproximar os problemas sociais do dia a dia da formação acadêmica.

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática emerge como uma categoria fundamental para entender essa problemática e parece apontar para um dos elementos essenciais da pesquisa. Ao nos depararmos com a necessidade de formação a partir dos dois eixos teoria e prática, compreende-se que a formação para o Direito se constrói de uma análise do eu e do outro, ou seja, mesmo que houvesse uma excepcional teoria sem o trabalho prático não seria possível exigir uma compreensão mínima quanto ao outro. Nesta lógica, a teoria sem a prática é vazia de sentido, e a prática sem a teoria é cega, visto não dispor de orientação e tensionamento para além de si mesma.

Isso nos leva a repor a velha discussão da aproximação entre teoria e prática, só que agora apoiando-se nos valores éticos dispostos pela sugestão da *Phronesis*, que implica uma ação intencional, na qual a teoria ilumina a prática e esta, por sua vez, reconstrói e ressignifica a teoria. Assim sendo, e pensando na formação dos bacharéis em Direito, entende-se que se trata de codificar a estrutura do eu e do outro, junto ao processo real de aprendizagem, e com isso, fortalecer concretamente os valores que são caros a sociedade. Com uma formação teórico e prática estruturada na ética e na virtude prudencial, é possível trazer à tona a justificativa fundamental à edificação de uma sociedade mais justa, mais humanizada, mais capaz de entender e aprender com o outro, sem precisar destruí-lo, ou menoscabá-lo. De resto, certos conceitos positivados, que existem teoricamente no Direito, ganham roupagem diferente diante das situações postas junto ao caso concreto, criando capacidade humana de enfrentar traumas e vicissitudes incontável.

Com essa classe de formação teórico-prática, implica-se ao operador do direito compreender as razões do seu existir e percorrer os caminhos do pensar e do diálogo, com tranquilidade, ética e honra, sem se afastar da prudência tão esperada pela

sociedade. Além disso, entendemos ser viável inserir, no eixo fundamental do curso, conteúdos, competências e habilidades que se voltem a uma formação mais humanizada, como filosofia, direitos humanos e ética.

Essas disciplinas, com seus respectivos conteúdos de matriz humanista, são necessárias porque demonstram que o direito não existe sozinho, que no fundo o direito é um eterno diálogo entre o eu e o outro, que impõem limites e sugere comandos que tornam esse convívio mais justo e equilibrado.

Estudar o Direito e buscar compreendê-lo pelo próprio Direito ou pela lei, além de importar em uma visão reducionista, é armadilha séria e que deve ser a todo custo combatida. Não estamos falando aqui, de uma ciência de leis, estamos ressignificando o valor concreto do Direito enquanto fenômeno social. Isso porque entendemos que não é possível compreender uma sociedade apenas olhando para suas leis, porque padeceria de conceitos básicos de quem são aquelas pessoas, e de quais eram os seus valores e costumes, e isso, definitivamente não se encontra na legislação.

Estudar os conceitos filosóficos que justificam e fundamentam as relações sociais, e aliam a história e a geografia, no formato de contexto sócio-histórico, além das demais ciências humanas e gerais, que contam a verdade sobre um povo, é sem dúvida um dos grandes caminhos para o êxito da formação superior em Direito. Isso implica ampliar a formação dos bacharéis, incluindo a formação de habilidades e competências que criem capacidade de reflexão crítica, consciência histórica, conhecimento de causa e capacidade de ação.

Como já mencionado, pelo caminhar da pesquisa conseguimos perceber que a mera existência legislativa de uma educação baseada em Direitos Humanos não basta para contemplar uma estrutura ativa do curso de graduação em Direito. Essa percepção se dá ao compreendermos a necessária transversalidade do estudo ora proposto. Ou seja, a pesquisa aqui nos fornece acervo suficiente para que possamos afirmar que a previsão legislativa é um passo para modificação do paradigma, mas não é o único.

Entende-se também, que se faz imprescindível a construção de uma consciência coletiva, de instituições educacionais e da própria sociedade, que deve repensar a formação contínua dos professores, a infraestrutura das instituições e as práticas pedagógicas propostas aos estudantes. Tudo isso vai auxiliar na formação dos alunos baseada na responsabilidade, na ética e nos direitos humanos.

E, nesse aspecto, a ferramenta da virtude derivada da *Phronesis* é o corte fundamental em que a educação em direitos humanos ganha sentido e razão de existir, já que tanto os professores quanto os alunos precisam compreender que o direito não existe por existir, e que aprender direito só vai ter profundidade se tivermos a exata noção que o direito existe porque convivemos com o outro o tempo todo, e somos todos responsáveis uns pelos outros. Utilizar a ética como virtude *Phronesiana* é ter convicção que o direito trata de seres humanos em suas mais variadas relações uns com os outros. E essas relações geram intensas responsabilidades.

Além disso, entende-se que não é possível que se compreenda a relevância dos direitos humanos se não ensinarmos o valor do ensinar e do aprender a cada um dos pretensos operadores do direito. Para que possamos aprimorar o raciocínio é preciso construir, na prática, os caminhos para uma formação dialogada, compreender o direito do outro e suas particularidades.

Por isso, na formação dos bacharéis em Direito, apontamos a necessidade de um olhar atento aos valores humanos e às atividades práticas, visto que o mais relevante é aprender a analisar os contextos dos problemas, tendo em consideração que por trás de tudo existem relações entre seres humanos, que estão em conflito, mas que ambos têm direitos inclusive de discutir aquilo pela via judicial. Contudo, há que se destacar a necessária aprendizagem do diálogo, mesmo em situações de litígio, pois o diálogo consiste em estratégia que protege as partes que discutem aquele aludido direito.

Deste modo, busca-se ensinar, mas ao mesmo tempo devemos nos colocar como aprendizes, pois recebemos feedbacks, que são valorosos com relação ao comportamento dos nossos alunos, e por vezes, com relação a soluções diferentes para problemas que já tínhamos conceitos formados previamente. Ressalta-se que o processo de ensinar e aprender não pressupõem apenas falar ou expor conceitos já repetidos pelos autores e pela ciência. É preponderante que nesse caminho do ensinar e do aprender o professor escute a tudo e todos que estão ao seu redor. Quando alguém se coloca aberto a descobrir com a troca dialogada e escuta concretamente o aluno, pode sentir as percepções coletivas e individuais, e reforçar o sentido de que ensinar e aprender são partes de um *looping* do conhecimento, que está em infinita expansão, pois sempre estaremos prontos a ensinar e a aprender ao longo das múltiplas jornadas que faremos pela vida educacional.

E isso, consiste em uma implicação direta proposta por essa pesquisa e sugerida a formação baseada na educação em direitos humanos: que as instituições e seus educadores proponham diálogos intensos sobre os complexos valores do convívio dos seres humanos em suas mais variadas condições histórico-sociais. E que os cursos de Direito não tenham apenas algumas disciplinas que sugiram os valores dos direitos humanos como conduta a ser decorada e reproduzida em textos jurídicos como mera formalidade. Ou seja, apontamos que são necessários diálogos concretos que tragam as questões experimentadas nas formas mais diversas pela sociedade para dentro da academia; e que ao promover os debates, se possam construir argumentos, sem afastar os valores de humanidade, fraternidade e equidade para todos.

Os programas de formação jurídica precisam desapegar dos conceitos sobre direitos humanos, rumando aos sentimentos do que é ser humano e de como os seres humanos precisam, em seu universo complexo de acolhimento, diálogo e aceitação. A instrumentalidade das formas não pode se sobressair aos conteúdos, e educar em si já é um ato de responsabilidade e de amor ao próximo. Sendo assim, educar com base nos Direitos humanos é demonstrar de forma viva e em constante mutação, que todos somos diferentes e mesmo assim, todos precisamos de oportunidades de aceitação, além de oportunidades iguais.

Contudo, as barreiras históricas da ignorância só são derrubadas quando entende-se que os direitos são iguais para todos, não apenas como estratégia retórica, e que o operador do direito deverá ser intransigente na busca por esses direitos, perseguindo-os e respeitando-os o tempo todo.

Além de tudo, construir essa nova educação viva e experienciada por sobre os princípios caros aos direitos humanos, é tornar real os objetivos da República, pensando nisso enquanto sociedade. É finalmente deixar claro a todos que o valor de cada um é único, e que olhar e cuidar de todos é um objetivo desse País enquanto nação.

Por esse caminho, questões que são complexas se tornariam relativamente simples por fazerem sentido absoluto. Ou seja, compreender que não existem diferenças reais entre os cidadãos em razão da cor de sua pele, ou de sua origem. Com isso, seria possível reduzir circunstancialmente o desrespeito às mulheres, que é derivado da cultura da misoginia histórica, do machismo estrutural e do patriarcado.

Também seria possível entender que não existem problemas de ricos ou de pobres, mas problemas de sociedade e de seus cidadãos, em um direito igualitário e solidário, apontando para a evolução social como um todo.

De modo geral, uma das implicações mais relevantes da pesquisa aponta que na formação jurídica, não se pode apenas reproduzir conceitos não aplicáveis na prática; é necessário tornar comportamento natural o diálogo responsável e útil para proteção dos direitos de todos, lembrando sempre que por trás das mais variadas relações jurídicas, existem seres humanos que precisam de respeito e proteção. Desta forma, a implicação de uma educação transversalizada e voltada aos direitos humanos não apenas literal, mas concreta, é uma evolução dos pensadores do direito e conseqüentemente uma evolução social, já que eles serão os multiplicadores práticos do respeito pelos direitos humanos como condição de existência.

Seguramente aplicando tais implicações sugeridas por essa pesquisa, a resposta à pergunta de “O que é o Direito?” Seria muito mais próxima ao ideal Aristotético de *Phronesis*, como comportamento responsável e virtuoso. Por isso, devemos perseguir a construção de uma educação em direitos humanos que se baseia na razão existencial de proteção aos humanos.

Não é possível que os direitos humanos possam ser rechaçados pelos seres humanos, ou que sejam sinônimo de brincadeiras jocosas que façam menção a proteção dos transgressores da lei. Os direitos humanos é a conquista mais relevante e protetiva, não apenas a vida, mas da dignidade contra as atrocidades promovidas pelos superiores, economicamente, fisicamente ou politicamente. São freios aos abusos cometidos pelos mais fortes, e derivam de uma proteção axiológica implícita nas normas previstas nos direitos fundamentais.

A ótica da sociedade, se for construída alicerçada nesse modelo educativo, que considera o diálogo, a formação da virtude, prudência no formato da *phronesis*, e uma educação que aproxima teoria e prática por meio da experiência, compreenderá concretamente a relevância e extensão desses direitos afirmados no curso da história das civilizações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse estudo, tivemos a oportunidade de observar, com nítida clareza, as distensões existentes entre o ideal jurídico positivo, quanto a formação perfeita do curso de direito, e sua aplicação prática. O que se pode identificar com absoluta convicção é a necessidade do processo de conscientização por parte dos idealizadores dos projetos pedagógicos de cursos, dos órgãos de educação superior e pelo próprio legislador, bem como a necessária reflexão sobre manter constantes investimentos em uma formação humanizada. Entende-se que é impossível distanciar o processo educativo do curso de Direito de uma compreensão que possua sólidas estruturas baseadas nos valores que são mais caros aos seres humanos.

Estabelecemos como objeto central de nossa pesquisa a seguinte questão: Como o ideário da Educação em Direitos Humanos é abordado na organização curricular do Curso de Graduação em Direito e nas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, e quais são as possibilidades e implicações desse ideário na trajetória formativa do futuro bacharel?

Na pesquisa, ficou claro que a formação em Direitos Humanos aparece com uma abordagem normativa jurídica, estando presente nos textos dos PPCs e nas matrizes curriculares; em alguns casos, está presente no formato de disciplinas práticas, como simulação de práticas, mas ainda padecem de algumas reflexões densas e essenciais para sua aplicação construtiva na busca por uma sociedade melhor.

Faz-se necessário interpretar que a aprendizagem do direito, para que ocorra uma mudança na sociedade atual, precisa ser mais afetiva e humanizada, e isso tem como sugestão de mudança um olhar apoiado na responsabilidade com o outro. Não basta compreender o direito e suas leis, é necessário compreender que por traz de cada uma delas existe um comportamento que emana de um valor social, instituído e aceito pela sociedade como modelo a ser seguido.

E para além disso, que todos os atores sociais são sujeitos de direitos e de deveres, mas o olhar do educador deve ser para oportunidade de educar, de edificar um futuro mais seguro, pautado em valores tão sólidos que apontem para uma sociedade mais justa, isonômica e fraterna. A construção dessas implicações à formação dos futuros bacharéis deve ocorrer através de diálogo franco, do exercício

do ouvir com atenção tudo aquilo que faz sentido ao outro, e com o outro trocar, para que a construção coletiva ou em parceria reforce os direitos de todos, e principalmente que as saídas jurídicas sejam menos legais e mais justas.

Reforçamos que a proposta desta pesquisa consistiu em olhar o problema da formação dos bacharéis em Direito a partir da educação em direitos humanos e da ética, voltada ao comportamento virtuoso e responsável, que concebe o educar como um processo de descobrir com o outro. Nesse tipo de processo formativo, tanto o professor quanto o aluno se conectam, pelo diálogo, ao eterno processo de conhecer com suas próprias experiências, e principalmente com as trocas que são promovidas pela dinâmica do saber.

De nossa parte, reforçamos que a ética é o farol, é o faixe de luz que entrecorta o mestiço campo da educação, e com seu teor filosófico empresta sentido a compreensão de que a educação em direitos humanos surge como um possível caminho à formação do estudante de Direito. Com esse tipo de educação, ele não mais verá os problemas sociais exclusivamente fundamentado no processo de positivação do fenômeno jurídico, mas sim, aprenderá a aprender, pelas lentes de problemas sociais, que o ser humano é o vetor indispensável à solução *Phronesiana* da responsabilidade com o êxito do outro.

Outrossim, educar como processo libertador das amarras mentais pressupõe transcender do mundo teórico ao mundo prático, aplicando um olhar de compromisso com o aprendizado responsável, e que possa ser exercitado no dia a dia. Trata-se, pois, de formar não operadores do direito, mas atores coadjuvantes no papel de integração e estabilização nos conflitos e nas tensões sociais provocadas pela intolerância e alienação.

A proposta inicial para responder a eventual desajuste em relação ao que prevê a legislação e ao que é praticado nas instituições de ensino do curso de direito, podem ser perfeitamente explicadas através da conclusão que não é somente a lei que diz como tem que ser feito, que vai ter a força de modificar o comportamento social já construído e enraizado. Desse modo, para que a educação ganhe força de responsabilidade virtuosa, se faz necessário a compreensão, por todos que fazem parte do processo educacional superior do direito, que o investimento também precisa acontecer para os professores, com formação continuada e de altíssima qualidade, buscando atender a tríade da sala de aula, ensino, pesquisa e extensão.

Com isso, apontamos para a estruturação de cursos superiores com infraestrutura adequada para tematizar o conhecimento da sala de aula, com práticas diariamente enfrentadas pelos pensadores do Direito, afastando-se das crenças pessoais e dos valores deturpados ameadados por afirmações repetidas e não refletidas ao curso da vida. Além disso, alunos ávidos ao conhecimento, interessados em uma proposta aberta e sem pré-conceitos, onde possa não tolerar, mas compreender as razões do outro, e respeitá-lo como ele é. Ao conseguirmos atingir esse estágio, estaremos nos comunicando de acordo com a responsabilidade virtuosa proposta por Gadamer (2000), já que estaremos nos inserindo, de forma consciente, no processo de mudança, e principalmente estaremos sugerindo uma reflexão crítica mais densa sobre como devemos olhar para o outro. Mais do que isso, estaremos promovendo uma mudança concreta na forma de educar, visto que apenas prever na legislação o que precisa ser feito não garante a certeza que esteja sendo aplicado na prática. Mas se conscientizarmos a todos do tamanho relevo ao contorno social, teremos com a implementação consciente desse modelo proposto, renovada a esperança em uma mudança concreta na forma de educar, o que por certo refletirá no olhar e na aplicação prática por parte dos personagens integrantes desse processo formativo.

De resto, poderemos superar a barreira da tolerância e inaugurar a era da compreensão. Os textos legais sugerem trabalhar a diversidade na formação jurídica como sinônimo de tolerância, mas aqui nossa proposta está além do texto, já que sugerimos que devemos entender e com isso respeitar os valores dos outros. Esse olhar para os valores relevantes do outro, e principalmente essa noção de que as diferenças nos tornam mais capazes de exercer com base no diálogo as conquistas sólidas e resistentes, é a exata noção do que é o olhar educacional virtuoso sugerido pela *Phronesis*. A lente utilizada é a ética enquanto modelo de conduta, é o apelo a responsabilizar-se pelo processo de conquista e descoberta com o outro, em um eterno construir a partir de conhecer e dialogar com os valores do outro. Com isso, os direitos humanos serão entendidos em toda sua extensão, pois como já devidamente explorado ao longo dessa pesquisa, esses direitos são voltados ao processo de reivindicações históricas das civilizações, sendo inseridos nos textos normativos jurídicos à medida dos interesses das classes dominantes; mas falar em proteger é bem diferente de proteger com efetividade.

A pesquisa aponta ainda, que a ausência de efetividade na prática formativa dos cursos de direito deve-se ao afastamento da natureza teórica do seu exercício prático, que se dá pela ausência de compreensão adequada de sua relevância. De modo geral, os cursos até chegam a reproduzir em seus PPCs e nas suas matrizes o ideal de uma formação mais humanizada. No entanto, na prática, relegam ao segundo plano as disciplinas que fariam a ponte entre os valores sociais e jurídicos. Essas disciplinas como filosofia, ética, sociologia e história do direito, ocupam lugares modestos em cargas horárias.

Nesse caminhar, essa pesquisa evidenciou uma necessária reflexão sobre construir pontes que liguem a teoria e a prática, de tal sorte a não mais aceitar uma reprodução de pré-conceitos, propagação de intolerâncias e rupturas com valores democráticos. Trata-se de tornar vivo e dinâmico o processo educativo jurídico, quando nos colocaremos como responsáveis concretamente pela formação não do bacharel em direito, mas dos homens e das mulheres que ocuparão as funções mais variadas na sociedade brasileira.

Pessoalmente, essa pesquisa me fez reformular meus valores enquanto advogado e educador; digo educador pois esse, se distancia do professor, por sua atuação; o professor apenas professa o seu conhecimento, muitas vezes de forma didática e palestral; já o educador é um ator na edificação do conhecimento dos alunos, um guia pelo saboroso processo do conhecer.

E essa pesquisa forjou a minha própria transformação, sugerindo caminhos à medida que o referencial teórico se apresentava, eu mesmo ia me educando e nesse diálogo entre mim e o referencial teórico da pesquisa; tive a oportunidade de aprender e praticar, inicialmente de forma telepresencial, mas já ao final retornando as salas de aula e dialogando com os meus alunos, escutando-os e construindo o conhecimento sólido em solo do direito.

Uma transformação pessoal e profissional, os caminhos da pesquisa me levaram a compreender na prática os valores da ética enquanto fonte inesgotável do prazer de agir. E essa ação ordenada, consegue contaminar com a atuação concreta o universo do ensino e da pesquisa ao redor, a ética ganha o sabor pessoal, pois passa a conviver com escolhas e responsabilidades de fazer o melhor pelo outro, para respeitar o eu.

O foco que deve continuar a ser pesquisado, inclusive de forma mais aprofundada do que nessa pesquisa, consiste na ótica prudencial como agir responsável para educação superior, aliado à análise dos valores humanos que precisam ser a tônica das relações do direito. A única forma de afastar uma formação exclusivamente construída sob a dinâmica da positividade, será a valorização do ser humano e a consideração da ética enquanto fonte prudencial e responsável entre a formação de si mesmo e do outro, em sociedade.

Apontamos, com absoluta convicção, um caminho fértil à pesquisa em educação no que tange à formação superior do curso de Direito: a formação com base no diálogo, na aproximação entre teoria e prática e nos valores éticos e responsáveis do eu com o outro; a formação da consciência histórica, de que o outro é sujeito de direitos e precisa ser protegido e responsabilizado, mas nunca transformado ou reduzido a um inimigo natural do eu.

Tais elementos podem ser aprofundados, no futuro, por outros pesquisadores que se aventurarem a viajar por esses mares, que sobremaneira me transformaram enquanto pensador, pesquisador e ser humano, abrindo os olhos à tolerância, ao respeito, ao diálogo e à construção coletiva da ação social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.113, p. 39-50, julho, 2001.
- ARENDT, H. **The Origins of Totalitarianism**. Nova edição. Harcourt Brace & Company, 1973.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARROS, O. R.. **Consequências da política neoliberal na educação superior pública**: reflexos sobre a graduação em Direito. 09/10/2013 110 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Petrópolis. Biblioteca Depositária: UCP, 2013.
- BEDIN, G. A. **A doutrina jusnaturalista ou o direito natural**: uma introdução, 2014.
- BILDER, Richard B.. An overview of international human rights law. In: HANNUM, Hust (Editor). **Guide to international human rights practice**. 2.ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BUERGENTHAL, Thomas. Prólogo. In: CANÇADO TRINDADE, Antonio Augusto. **A proteção internacional dos direitos humanos**: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos. São Paulo: Saraiva, 1991.
- BUNGE, M. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002. (Coleção Big Bang).
- 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 de dezembro de

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional e Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, SEDH/PR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 08, de 06 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União** de 30 mai. 2012, p. 33. Seção 1.

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://www.mprj.mp.br/documents/20184/237237/Resolucao_CNE_01_2012_Educacao_em_Direitos_Humanos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução 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/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CABRAL, J. P.. **Avaliação do ensino superior e os cursos de graduação em direito no Brasil'** 01/09/2011 96 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP.

CARNEIRO, C. M. P.. **Educação em direitos humanos na formação do profissional do direito**. 01/02/2003 81 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Campus II.

CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N. Formação e homeschooling: controvérsias. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14789/209209212953>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FACULDADE LA SALLE MANAUS. **Projeto Pedagógico**. Curso de Bacharelado em Direito. Manaus, Amazônia, 2020.

FACULDADE DO AMAZONAS – FAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito – PPC**. 2020.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y metodo**. Tradução de Ana A. Aparício e Rafael Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977. (Referida nas citações por VMI).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Erziehung ist sich erziehen**. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 21-22, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 67-80.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre a educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: **Os Pensadores** – Kant (II). Tradução de Paulo Quintanella. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 100-162. Título original: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LOPES, A.; MACEDO, E.O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A & MACEDO, E.O (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-54.

MARCHESE, F.. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2006.

MODA, M.C.. **Currículo do curso de graduação em Direito - Prática e Pesquisa - Proximidades e Distanciamentos entre o discurso oficial e o das associações de classe**. 2006 138 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda. 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Bureau Internacional da Educação. **Glossário de terminologia curricular**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 5 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 16 abr. 2015.

OSORIO, P. V. B.. **Formação Da Identidade Docente dos Cursos de Bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade**. 2016. 122 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Do Vale Do Sapucaí, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Fátima da Universidade do Vale do Sapucaí, 2016.

PACHECO, J. A. **Currículo Teoria e Práxis**. Porto Ed., 1996.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS (1966). In: BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PACTO INTERNACIONAL dos Direitos Econômicos, SOCIAIS E CULTURAIS (1966). In: BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos**. Atos Internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

PÁDUA, L. S. P.. **A influência do dogmatismo positivista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino jurídico**. 2008. 133 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto
Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda, 2008.

PEREIRA, N. S.. **Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida**. 01/01/2012 353 f. Doutorado em Educação (Currículo). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. I. S.. **Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI**. 2015. 258 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia. Biblioteca Depositária: UFU - Universidade Federal De Uberlândia, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STRECK, Lenio Luiz. Perspectivas Hermenêuticas do ensino em tempos de “S.O.S. Direito” (direito plastificado e pasteurizado) – existe um direito humano – fundamental a um ensino jurídico adequado ao estado democrático de direito? In: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Coords.). **Direitos humanos e formação jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 323-354

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito**. Manaus, Amazônia, 2009.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Pedagogia do re-conhecimento: educar para crescer direito. In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; Dias, Renato Duro (orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, p. 71-88, 2018.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

WEIR, Willian. **50 Líderes Militares que Mudaram a História da Humanidade**. Tradução Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos, **História do Direito no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos Humanos: novas dimensões e fundamentações. **Direito em Debate**, Ijuí, p. 9-32, 2002.

ZANCAN, S. L. M.. **A disciplina de ética na formação do profissional do Direito.**
01/11/2007 113 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Biblioteca
Depositária: Biblioteca Central da UFMS, 2007.