

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS

TRANSVERSALIDADE: EIXO DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO

Bruno Veras Gomes

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

JOÃO PESSOA – PB

SETEMBRO – 2021

**TRANSVERSALIDADE: EIXO DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO**

Bruno Veras Gomes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento parcial às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Área de Concentração em Políticas Públicas em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

JOÃO PESSOA – PB

SETEMBO – 2021

**TRANSVERSALIDADE: EIXO DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO**

Bruno Veras Gomes

Dissertação de Mestrado avaliada em 29/09/2021 com conceito **aprovado**.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Examinador Externo



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Examinador Interno



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Orientador

Catálogo na publicação
Divisão de Processos Técnicos

G633t Gomes, Bruno Veras.
Transversalidade : eixo da educação em direitos humanos na
graduação em direito / Bruno Veras Gomes. - João Pessoa, 2021.
152 f. : il.

Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos - Ensino. 2. Transversalidade. 3. Educação superior. 4. Educação jurídica. 5. Graduação em direito. I. Andrade, Fernando César Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7(043)

A quem acredita na Educação e nos Direitos Humanos e a quem,
ao seu modo, esteve comigo, ensinando-me pelo exemplo:
Do amor, à minha mãe, Kátia Veras (em memória);
Da coragem, ao meu pai, Benedito Gomes;
Da disciplina, ao meu orientador, Fernando Andrade;
Da resiliência, à minha amiga, Cecília Fortes.

“Un cours, ça veut dire des moments d’inspiration, sinon ça veut rien dire”*

Gilles Deleuze em entrevista a Claire Parnet, registrada por Boutang (1996)

**Uma aula supõe momentos de inspiração, senão não ensina nada* (livre tradução nossa).

AGRADECIMENTOS

Era um dia de vento, com as nuvens sumindo por trás da torre da Nova Igreja.

— De que cor são aquelas nuvens?

— Ora, brancas, senhor.

Ele levantou um pouco a sobrancelha. — São mesmo?

Olhei-as. — Cinzas também. Talvez vá chover.

— Vamos, Griet, você pode melhorar. Pense nos seus legumes.

— Meus legumes, senhor?

Ele moveu de leve a cabeça. Estava se irritando outra vez. Minha mandíbula endureceu.

— Pense em como você separou os brancos. Os nabos e as cebolas têm o mesmo branco?

De repente, entendi. — Não, o nabo tem verde, a cebola tem amarelo.

— Exatamente. Então, que cores você vê naquelas nuvens?

— Tem um pouco de azul — descobri, depois de prestar atenção alguns minutos. —

E amarelo também. Até verde! — Fiquei tão animada que apontei para elas. Olhei as

nuvens a vida inteira, mas parecia que as estava vendo pela primeira vez. [...]

(CHEVALIER, 2015, p. 106-107).

Os meus agradecimentos fizeram-me lembrar do trecho em que Griet, de *A Moça com brinco de Pérola*, surpreende-se pela conquista, aparentando-nos uma simples descoberta, porém, além de animá-la, despertou para novos sentidos e significados.

Recordo-me também do percurso do meu trabalho: diante incertezas e medos no caos pandêmico, a pesquisa foi refúgio e a escrita, exercício terapêutico. Entre leituras e fichamentos, desespero, dor e indignação. Em meio às mortes, a concepção e o nascimento da dissertação. Cada página do trabalho contém, em suas entrelinhas, uma infinidade de sentimentos incapazes de serem descritos e que transitam entre os extremos: da realização do mestrado à incerteza de manter-se vivo.

Meu imenso agradecimento:

Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, pela oportunidade de fazer parte da sua história e conhecer professores(as) compromissados(as) com o ensino público e com os Direitos Humanos. Além do apoio dos demais funcionários e dos colegas de turma.

A CAPES, pela concessão de bolsa, oportunizando-me subsídios para a pesquisa e estágio-docência em Santa Rita-PB.

Ao professor Me. Eduardo Fernandes de Araújo e alunos da disciplina Direitos Humanos, do meu estágio-docência no curso de Direito, Unidade Santa Rita/UFPB, pelos conhecimentos adquiridos e pela aprendizagem da prática docente.

Aos professores membros da banca examinadora do trabalho: Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues e Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva, pelas generosas participações na

qualificação e defesa da dissertação, avaliando a pesquisa, instigando-me a novas ideias e contribuindo com meu estudo.

Ao meu irmão, Raul Veras, e ao meu pai, Benedito Gomes, pelo incentivo e cuidado.

Especialmente, ao Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, quem, nos últimos dois anos, orientou-me não apenas para a pesquisa, mas para a vida. Através de suas metaforizações e do seu próprio exemplo, iluminou-me, assim como Vermeer o fez com Griet: “vamos, [Bruno], você pode melhorar”.

RESUMO

A transversalidade caracteriza uma epistemologia que articula pluralidade e entrecruzamento de diferenças culturais e de singularidades próprias às transformações sociais, num posicionamento político-pedagógico que visa descolonizar o currículo e, até mesmo, a universidade. Nesse sentido, não se resume a um critério organizador do currículo. Essa perspectiva, no entanto, encontra obstáculos na educação jurídica brasileira contemporânea. Os cursos de graduação em Direito, responsáveis por formar egressos que contribuam para a efetivação da justiça social e a promoção da dignidade humana, ao contrário, perpetuam a farta e excludente herança sociocultural da educação jurídica, da educação superior e da própria história política brasileira. No campo da formação para os Direitos Humanos, inquestionavelmente, requerem-se sentidos inovadores e flexíveis que estimulem a educação superior de juristas comprometidos com os valores intrínsecos àqueles Direitos, posicionando a alteridade no centro das políticas públicas educacionais em geral e das práticas universitárias, em particular. A pesquisa objetiva analisar as consequências de situar a transversalidade, a partir de Warat — desde suas propostas da carnavalização e do surrealismo jurídico —, como categoria que permite a convergência entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito (DCND) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), inspirando uma intencional Educação em Direitos Humanos (EDH) nos cursos de Direito. Para tanto, a partir dessa mesma perspectiva transversal como categoria norteadora do estudo, analisamos o contexto sociocultural e histórico da educação jurídica no Brasil; discutimos a noção de transversalidade nas DCND; entendemos a transversalidade como princípio norteador da EDH na educação superior; examinamos as possibilidades de diálogo entre as DCND e DNEDH; e avaliamos as contribuições de Warat para a efetivação da transversalidade no possível diálogo entre ambas as Diretrizes examinadas. O trabalho trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa, empregando procedimento bibliográfico-documental na seleção, tratamento e análise das referidas Diretrizes, que constituem o *corpus* da pesquisa. Recorreremos à análise de conteúdo de orientação francesa para a avaliação da transversalidade nos documentos. Ao final, demonstramos, com apoio na crítica waratiana, que a transversalidade é a categoria axial da convergência da Educação em Direitos Humanos na educação jurídica: a qual, por sua vez, carece de profunda reorganização pedagógica para assumir explícita e propositalmente os princípios da EDH na graduação em Direito.

PALAVRAS-CHAVE: Transversalidade; Educação em Direitos Humanos; Educação superior; Educação jurídica; Graduação em Direito. Diretrizes Nacionais.

RÉSUMÉ

La transversalité caractérise une épistémologie qui articule la pluralité et le croisement des différences et singularités culturelles inhérentes aux transformations sociales, dans une position politique-pédagogique qui vise à décoloniser le curriculum et même l'université. En effet, elle ne se limite pas à un critère d'organisation du curriculum. Cependant, cette perspective rencontre des obstacles dans l'enseignement juridique brésilien contemporain. Les cours de droit de premier cycle, chargés de former des diplômés qui contribuent à la réalisation de la justice sociale et à la promotion de la dignité humaine, au contraire, perpétuent l'héritage socioculturel abondant et exclusif de l'enseignement juridique, de l'enseignement supérieur et de l'histoire politique brésilienne elle-même. Dans le domaine de la formation aux Droits de l'Homme, il y a incontestablement une nécessité de sens innovants et flexibles qui encouragent l'enseignement supérieur pour des juristes attachés aux valeurs intrinsèques à ces Droits, plaçant l'altérité au centre des politiques publiques éducatives en général et des pratiques universitaires en particulier. La recherche vise à analyser les conséquences de situer la transversalité, à partir de Warat — de ses propositions de carnavalisation et de surréalisme juridique — comme une catégorie qui permet la convergence entre les Directives de Curriculums Nationales pour les cours supérieur en Droit (DCND) et les Directives Nationales pour l'Éducation en Droits de l'Homme (DNEDH), inspirant une Éducation aux Droits de l'Homme (EDH) intentionnelle dans les cours de droit. Pour ce faire, à partir de cette perspective transversale, catégorie directrice de l'étude, nous avons analysé le contexte socioculturel et historique de l'enseignement juridique au Brésil; nous avons discuté la notion de transversalité dans les DCND; nous avons compris la transversalité comme le principe directeur de l'EDH dans l'enseignement supérieur; nous examinons les possibilités de dialogue entre les DCND et les DNEDH; et nous avons évalué les contributions de Warat à l'effectuation de la transversalité dans le dialogue possible entre ces deux documents examinés. L'étude est donc une recherche qualitative avec une procédure bibliographique-documentaire dans la sélection, le traitement et l'analyse des Directives référencées qui constituent le *corpus* de la recherche. Nous utiliserons l'analyse de contenu française pour évaluer la transversalité des documents. Pour finir, nous démontrons, avec le soutien de la critique de Warat, que la transversalité est la catégorie axiale de la convergence de l'Éducation aux Droits de l'Homme dans l'éducation juridique: laquelle, à son tour, manque d'une profonde réorganisation pédagogique pour assumer explicitement et délibérément les principes de l'EDH dans la licence en droit.

MOTS-CLÉS: Transversalité; Éducation aux Droits de l'Homme; Enseignement supérieur; Éducation juridique; Licence en Droit. Directives Nationales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ALMED – Associação Latino-americana de Metodologia e Ensino do Direito

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCND – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

DNEDH – Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

FND – Faculdade Nacional de Direito

IES – Instituição de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Hipótese de trabalho	16
Figura 2 – Rizoma dos Direitos Humanos	70
Figura 3 – Ciclo das políticas públicas	71
Figura 4 – Proposta epistemológica de Luis Alberto Warat	91
Figura 5 – Transversalidade na Graduação em Direito	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Criação de cursos e faculdades livres de Direito na República Velha (1889-1930)	39
Quadro 2 – Conteúdos curriculares obrigatórios transversais dos cursos de Direito	48
Quadro 3 – Documentos de orientação das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos	74
Quadro 4 – Eixos de orientação do PNDH-3 (2009)	74
Quadro 5 – Eixos de orientação do PNEDH-2 (2006)	79
Quadro 6 – Princípios da Educação em Direitos Humanos	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA	22
2.1 ACEPÇÕES E PRESSUPOSTOS DA TRANSVERSALIDADE	24
2.2 CONTEXTO SOCIOCULTURAL E HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO	32
2.3 NOÇÃO DE TRANSVERSALIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO (DCND)	44
3 TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
3.1 VALORES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DA TRANSVERSALIDADE	57
3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	63
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MATERIALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE	71
3.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos	75
3.3.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	77
3.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	80
3.4 NOÇÃO DE TRANSVERSALIDADE NAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (DNEDH)	82
4 CONSEQUÊNCIAS DA TRANSVERSALIDADE WARATIANA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO	86
4.1 BIOGRAFIA E OBRA DE LUIS ALBERTO WARAT	89
4.2 TRANSVERSALIDADE E DIDÁTICA DA CARNAVALIZAÇÃO	95
4.3 TRANSVERSALIDADE E PROPOSTA PEDAGÓGICA SURREALISTA	103
4.4 CONSEQUÊNCIAS DA CONCEPÇÃO WARATIANA DE TRANSVERSALIDADE PARA A CONVERGÊNCIA ENTRE AS DCND E DNEDH	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

O século XXI notabiliza-se por inúmeras incertezas em referência à humanidade, tornando indispensável também pensar a educação jurídica para o futuro. Há quase dois séculos de existência, muitos cursos de graduação em Direito brasileiros realizam tímidas modificações, sobretudo curriculares, resistindo a uma transformação integral, que contemple os problemas socioculturais, históricos, econômicos e filosóficos que os atravessam. Essa resistência evidencia-se no peso proveniente da rigidez do currículo, aliada às metodologias arcaicas que impedem o protagonismo do graduando, desvirtuando o sentido da educação jurídica no ambiente universitário, ao favorecer o dogmatismo, mesmo nas disciplinas humanistas.

As discussões sobre os rumos do ensino desse curso não são recentes e forjam articulações na tentativa de superar os resquícios da aula-conferência e do método de Coimbra que, insistentemente, continuam arraigados no ambiente universitário, desassociando o aspecto educativo da realidade social, desde a criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, no período imperial, mais precisamente em 1827.

Com o avanço social e a estagnação da cultura jurídica, a ideia de crise¹ do ensino do curso de Direito acentua-se, com o que nos parece ser um agravante na contemporaneidade, aquele associado ao crescimento desenfreado do número de cursos e vagas ofertado pelas Instituições de Educação Superior (IES) privadas (FGV, 2014)² — ainda que, obviamente, esse dado possa receber outras interpretações, sugere-nos esse agravamento, associado à formação tecnicista na Graduação em Direito (tanto que, não raro, o número crescente de cursos e a baixa qualidade do ensino são temáticas que preocupam os especialistas).

Entretanto, a crise da educação jurídica, como aspecto cultural, não é nova, mas constatada em 1955, quando San Tiago Dantas, durante aula inaugural na Faculdade Nacional de Direito (FND), unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), levanta em seu pronunciamento que o problema está projetado não somente no ensino superior. Segundo o

¹ Relativamente à ideia de crise na educação jurídica, há perspectivas divergentes da que acolhemos para a pesquisa, qual seja, o distanciamento entre formação jurídica e formação em Direitos Humanos, formando egressos alheios à educação em valores humanistas. Advertimos que o cerne da pesquisa não consiste em afirmar ou negar os diversos fundamentos daquela crise ou mesmo atestar sua existência, mas em forjar reflexões epistemológicas para uma educação humanizadora no curso de graduação em Direito. Ademais, a respeito da temática da crise, sugerimos o texto de Joaquim Falcão (2010): “Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas”.

² O estudo aponta 72 cursos na região Norte, 224 no Nordeste, 503 no Sudeste, 235 no Sul e 123 cursos de Direito na região Centro-oeste. Para maior detalhamento, consultar https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_nov_2014quem_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

próprio professor, em todo o Ocidente, a universidade precisaria rever sua tendência institucional por fazer da transmissão de conhecimento um corpo estanque que a desliga da vivacidade social; ademais, a própria cultura jurídica — caracterizada pelo aumento da desconfiança no Direito como técnica de controle social e pela contestação, no meio acadêmico, da supremacia da ordem jurídica — carece de mudanças, por orientar-se, na modernidade, no sentido da destruição das identidades culturais, sendo, por isso mesmo, indispensável discutir a função do Direito e da educação jurídica na dimensão cultural de uma comunidade (DANTAS, 1979).

Não menos profundo, Rodrigues (1993, 2005) considera o aspecto “multifacético” da crise que atinge os cursos jurídicos (e os novos instrumentos de controle social, a ciência e a tecnologia), dividindo-a em três tipos: crise estrutural, crise funcional e crise operacional. Notamos que o autor se preocupa em analisar integralmente a situação da educação jurídica e em não apontar soluções simplistas que recaiam numa revisão da estrutura curricular, simplesmente, mas que contemplem diversos níveis de organização e possibilitem uma responsabilização coletiva de superação.

O delineamento de Rodrigues permite-nos visualizar os fenômenos particulares que limitam o graduando em Direito, sejam os aspectos nacionais ou os globais, sejam os axiológicos, os de qualificação profissional ou os de materialização operacional. Ora, a história da educação jurídica certifica-nos que alterações isoladas no currículo, embora configurem novas competências e diagnósticos, não são suficientes para reverter a situação caótica, reafirmando a crise dos fundamentos culturais do Direito.

[...] a crise não traduz apenas o negativo circunstancial, a quebra anômica que se sofre e lamenta, mas sobretudo a consumação histórico-cultural de um sistema, a perda contextual de sentidos das referências até então regulativas — o paradigma que vigorava esgotou-se, um novo paradigma se exige. E o essencial dos sistemas e dos paradigmas não está na estrutura, mas no sentido: a estrutura organiza e permite o funcionamento, mas só o sentido funda e constitutivamente sustenta. Daí que um crise só possa ser superada por uma crítica, i. é, por uma reflexão refundadora de um novo sentido” (CASTANHEIRA NEVES, 1998, p. 2-3).

Nesse contexto, faz-se imperioso o descobrimento de novos sentidos para a transformação no ensino na graduação em Direito, exigindo uma mudança radical de cultura acadêmica e uma abertura ao processo de humanização dos sujeitos. Essencialmente, uma “cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2009, p. 324); e uma humanização que forja nos homens e mulheres peculiaridades essenciais, por exemplo: “o exercício da reflexão, a inquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos

problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1989, p. 117).

E se há décadas os aspectos educacionais e culturais são levantados como causas da decadência da educação jurídica, os paradigmas da contemporaneidade — o sistema de produção capitalista, a inteligência artificial, a conjuntura política fascista e, ainda, as consequências da pandemia³, como numa cadeia interligada —, aprofundam a necessidade de buscar uma alternativa transversal e humanística, considerando, conforme enfatiza Lafer (1988, p. 15) que “continuam a persistir no mundo contemporâneo situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens [e as mulheres] supérfluos e sem lugar num mundo comum”.

Portanto, a readequação da educação jurídica deve inclinar-se a refletir sobre qual a função genuína, pública ou privada, do jurista na sociedade, incentivando-o a desgarrar-se das práticas totalitárias e abrir-se à solidariedade, como mediador consciente e construtor da justiça social, ao “cumprir uma função pedagógica e que se possa aprender alguma coisa a partir dos propostos conflitos” (WARAT, 2009, p. 7), desde sua prática jurídica.

Desse modo, se a superação paradigmática, já mencionada por Neves (1998), como objeto de reflexão, só possui sentido quando suscitada por uma “reflexão refundadora”, Warat (2003), baseado em Legendre — que se interrogou acerca da superação da barbarização do homem no mundo globalizado, ao desprezar a produção de diferenças —, revela-nos a urgência da “refundação”, da “reumanização”, da “reinvenção do mundo e dos vínculos com o outro”. “Refundar é poder pensar a mesmidade desde o outro que está em mim para poder produzir o novo, conviver com o imprevisível e poder escutar meus próprios sentimentos, valores e esperanças” (WARAT, 2003, p. 7).

Deveras, a nossa intenção é a mesma de Warat, ao diagnosticar o esgotamento da alteridade nas relações sociais, por causa da produção de indiferenças procedentes da mundialização. Acreditamos que processos educacionais inovadores, críticos e alicerçados em metodologias emocionais e flexíveis contribuem, decisivamente, para a recuperação do sentido e do espaço perdidos pela educação tradicional.

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional — o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Pautando-nos em Hissa (2013, p. 146) para situar nosso lugar de fala, como “artesão de ideias, tudo fazer [fazendo] com todo gosto e paixão”⁴, o interesse pela temática da educação jurídica resulta de observações da nossa atuação enquanto jurista — bacharel em Direito, por uma IES privada; aprovado no Exame da Ordem do Advogado do Brasil (OAB) e especialista em Direito Eleitoral, por uma instituição pública —, e das inquietações após o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Superior.

Essa vivência nos permitiu conhecer os escritos de Warat, opor-nos à educação jurídica tradicional e despertar para a Educação em Direitos Humanos (EDH), elucidando, sobretudo, as diferenças ideológicas e pedagógicas entre o ensino público e o privado, com suas sutilezas e especificidades (como no caso das instituições privadas, nem todas empresariais, visto que há faculdades vinculadas a instituições confessionais e comunitárias), ao que acrescentamos a carência do processo socializador da cultura em Direitos Humanos, no ambiente universitário.

Além dessa vivência, nosso estágio-docência, realizado na disciplina de Direitos Humanos ofertada ao curso de Bacharelado em Direito, despertou-nos para refletir acerca das possibilidades que um curso jurídico, ancorado na transversalidade da EDH, é capaz de forjar nas mentes dos graduandos, a partir da variedade de conteúdos programáticos que contemplavam as nuances do ser humano e seus direitos, bem como a metodologia empregada pelo professor, mestre em Direitos Humanos e advogado popular.

Pelo aprofundamento nas leituras acerca da EDH e nos conscientizando do nosso papel como sujeito questionador, passamos a esboçar convergências entre os dois campos: o da educação jurídica e o da educação humanística. A Educação em (e para) os Direitos Humanos consiste numa prática historicamente recente na América Latina e concebe-se como política pública, no Brasil, em 2003, pela instituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Nesse viés, Silveira, Nader e Dias (2007), ao publicarem uma versão preliminar dos “Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da EDH”, definem-na como um “processo de socialização em uma cultura de Direitos Humanos” e apontam o ensino superior como uma das áreas para efetivá-lo.

Na direção apontada, uma vez que nessas instituições [IES] se encontram reunidos profissionais cuja atuação se desdobra nas várias áreas do conhecimento, é importante assegurar que essa multiplicidade de olhares cognitivos seja condensada não numa justaposição entre eles, mas sim numa perspectiva de interdisciplinaridade, indispensavelmente exigida pelos Direitos Humanos, em sua relação

⁴ É o mesmo autor quem esclarece: “Estamos, aqui, discutindo a questão do sujeito de pesquisa: o seu preparo, a sua capacidade dialógica de leitura, as suas virtudes auditivas, a sua presença interpretativa no mundo e, principalmente, do mundo. Não estamos discutindo, aqui, a relação de distância entre sujeito e objeto, distintos, distantes, tal como sugerido pela ciência moderna. Estamos refletindo apenas sobre o lugar de fala do sujeito e, principalmente, o lugar de ouvir e de ver do sujeito que, com todas as virtudes que deve acumular, deverá estar preparado, junto ao outro, junto ao mundo, para construir sua leitura” (HISSA, 2013, p. 146).

transversalizante com a Educação (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p. 26-27, grifo nosso).

Certamente, é a transversalidade, característica intrínseca aos Direitos Humanos, uma das evidências nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2012. Esse documento foi aprovado com fulcro no Parecer CNE/CP n.º 8/2012, o qual fundamenta a EDH, “como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos(as) os(as) estudantes, [e] deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, ‘rituais pedagógicos’, modelos de gestão” (BRASIL, 2012, p. 8).

Notamos, desse modo, que o aspecto transversal se constitui também como princípio da EDH, sustentando um processo educacional que objetiva as formações ética, crítica e política, pelos seus inter cruzamentos. Pensar a EDH como proposta de ensino emancipador se traduz em transversalizar as práticas com a multiplicidade de áreas do conhecimento — Antropologia, Ciência Política, Direito, Educação, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia etc. —, instituindo novos parâmetros sociais, discutir sobre um ensino jurídico humanístico alicerçado na inclusão das diversidades, é uma necessidade emergente e instigadora, na contemporaneidade.

Sem dúvida, no campo da educação jurídica, o amplo debate, desde 2014, entre os órgãos de representação profissional, os especialistas e os representantes governamentais do âmbito da educação, foi estimulado pela imprescindível atualização curricular dos cursos de Direito. “Seja em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento, seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais do(a)s egresso(a)s, bem com a articulação interdisciplinar e as diversas possibilidades curriculares [...]” (BRASIL, 2018, p. 1), após cinco anos, em dezembro de 2018, são instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (DCND), por meio da Resolução CNE/CES n.º 5/2018⁵.

O novo marco regulatório origina-se de um processo moroso das políticas públicas de educação superior do país e traz mudanças sutis frente à dinamicidade do mundo globalizado. A categoria transversalidade, por exemplo, aparecia apenas uma única vez nas DCND de 2004

⁵ Recentemente alterada pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021, instituindo nova redação ao artigo 5º. O referido artigo acrescenta o “Direito Digital” como conteúdo essencial para a formação técnico-jurídica e os “estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação”, para a formação prático-profissional. Ora, tal acréscimo reconhece as mudanças sociais, especialmente, as advindas do tempo presente globalizado, o que é acentuado pela nova forma de interação social durante a pandemia.

e, ainda, em referência às atividades complementares⁶, ganhando mais destaque, recentemente, ao se referir explicitamente ao tratamento transversal dos conteúdos com perspectivas nos Direitos Humanos.

Desse modo, notamos o seguinte: as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito podem convergir, considerando a semântica da transversalidade nesses documentos, com o intuito de articular conteúdo e práticas metodológicas para a construção da nova identidade do egresso do curso de graduação em Direito. Atentando-nos à recente publicação de Virgílio Tagliavini e Braga Tagliavini (2019), concordamos que

[...] um tratamento transversal do tema dos Direitos Humanos tem como ponto de partida, não apenas a dimensão cognitiva ou afetiva, mas a realidade concreta, em que os direitos humanos são respeitados ou negados. O planejamento é mais complexo, partindo do que Paulo Freire chama de ‘leitura do mundo’, de reconhecimento das relações concretas da existência. ‘Direitos Humanos’ não é uma expressão abstrata, metafísica, descolada do cotidiano da existência dos homens reais. [...] A transversalidade é, pois, condição para o trânsito da fragmentação do conhecimento para a totalidade concreta, transformadora da realidade (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2019, p. 334-338).

À vista disso, situamos o **objeto de estudo** da nossa pesquisa, o qual recai nas possibilidades de convergência, no tocante à transversalidade, entre as DCND e as DNEDH, frente à crise da educação jurídica e a exigência da efetivação da EDH no espaço de formação superior. “Fazer ou não Educação em Direitos Humanos na educação superior não é uma questão disponível à decisão voluntariosa e circunstancial. Ela impõe-se como exigência” (CARBONARI, 2013, p. 89). Se a educação superior possui o compromisso de contribuir para o desenvolvimento científico democrático da sociedade, suas atribuições constitucionais — no ensino, pesquisa, extensão e gestão — devem perpassar a própria cultura humanística, concatenando as premissas⁷ da universidade com as dos Direitos Humanos.

Inclusive, como lembram Tosi e Zenaide (2014, p. 27), a inserção dessa temática no nível superior é tardia e verifica-se em três períodos, quais sejam: “a luta pela transição da

⁶ Conforme a Resolução CNE/CES n.º 9/2004, as atividades complementares eram definidas assim: “Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade” (BRASIL, 2004, p. 3).

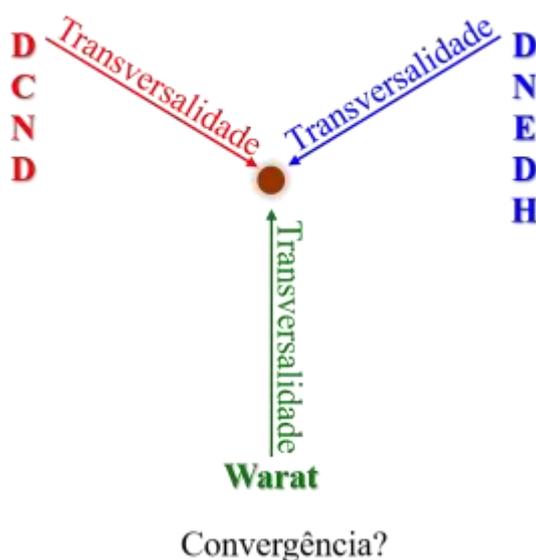
⁷ Conforme Viola (2013, p. 34), a Universidade surge na Idade Média e os Direitos Humanos, na Idade Moderna, possuindo as seguintes premissas: “enquanto a universidade se constitui como uma exigência do conhecimento e do pensamento, para compreender o universo e o legado da vida — rompendo com as interpretações dogmáticas do mundo —, os direitos humanos surgiram para questionar os privilégios das minorias, dentre eles, os privilégios da aristocracia e o poder absoluto dos reis Os direitos humanos propunham outro modelo de organização social, baseado na justiça social, equilíbrio político, respeito às divergências e aos conflitos decorrentes, dentro dos pressupostos da igualdade, da liberdade e da fraternidade [...]”.

ditadura para democracia que viu as Universidades como um espaço de resistência, a institucionalização dos anos 90, com a criação de comissões, núcleos, observatórios de direitos humanos na graduação e na Pós-graduação e a fase de expansão da década de 2000”. Dessa forma, amplia-se nossa responsabilidade, como pesquisador, com o fito de contribuir para a manutenção e aprofundamento dos debates acerca dos Direitos Humanos na educação superior, no limiar da terceira década do século XXI.

Com o intento de delimitar o **problema da pesquisa**, formulamos a seguinte indagação: quais consequências da aplicação da noção waratiana de transversalidade para as possibilidades de convergência entre as DCND e as DNEDH, com vistas à EDH na graduação em Direito? Ressaltamos, agora, e mais adiante de forma pormenor, que a crítica de Warat conferiu-lhe um espaço singular nessa investigação, por ser, ele próprio — e sua obra —, fonte de multiplicidade de saberes.

A título de **hipótese**, pressupomos que a transversalidade, na crítica waratiana, é a categorial axial da convergência entre a Educação em Direitos Humanos e a educação jurídica. E para melhor ilustrar essa ideia, elaboramos a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Hipótese de trabalho



Fonte: Própria, 2020.

Com isso, o **objetivo geral** da pesquisa consistiu em analisar, a partir de Warat, as consequências, para a graduação em Direito, da transversalidade como possibilidade da convergência entre as DCND e as DNEDH. Os **objetivos específicos** deram-se em: (a) referir-se, a partir da transversalidade, ao contexto sociocultural da história da educação jurídica no Brasil; (b) discutir a noção de transversalidade nas DCNDs; (c) entender a transversalidade

como princípio orientador da Educação em Direitos Humanos na educação superior; (d) examinar as possibilidades de diálogo entre as DCND e as DNEDH; e (e) avaliar as contribuições de Warat para a efetivação da transversalidade no possível diálogo entre as DCND e as DNEDH.

Ao longo de três capítulos, estudamos a transversalidade, considerando-a como o fio condutor do estudo, a partir da educação jurídica brasileira, da Educação em Direitos Humanos na educação superior e na crítica de Warat, buscando convergir pressupostos que reorganizem e estabilizem a cultura jurídica e intelectual, privilegiando a realidade.

Dessa forma, o primeiro capítulo, intitulado *Transversalidade na educação jurídica brasileira*, é dedicado à análise da categoria transversalidade nas DCND. Para tanto, levantamos acepções e pressupostos desse termo, apoiando-nos na filosofia de Deleuze e Guattari (1995), e recorremos ao contexto sociocultural e histórico dos cursos de Direito no Brasil.

Por sua vez, dedicamos o segundo capítulo, *Transversalidade da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior*, a entendermos a dimensão transversal como princípio orientador no ambiente universitário, desde o ensino, pesquisa e extensão. Com isso, apresentamos os valores da EDH, construídos a partir da reação popular frente à violação dos Direitos Humanos, e analisamos a institucionalização das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Em seguida, no terceiro capítulo, *Propostas waratianas para a Educação em Direitos Humanos na graduação em Direito*, levantamos as fundamentações de Warat acerca da “didática da carnavalização” e da “proposta pedagógica surrealista”, como metodologias subversivas, emocionais e flexíveis que redirecionam a formação do graduando em Direito, conscientizando-o da sua função social.

Nas considerações finais, ressaltamos a “transversalidade” como categoria axial da convergência entre as DCND, as DNEDH e a crítica waratiana. Além disso, defendemos sua interpretação sob o enfoque psicossocial, considerando “alteridade” e “relação” como desdobramentos daquele termo e vetores para a cultura dos Direitos Humanos na educação jurídica brasileira.

A utilidade desta pesquisa está em estimular a comunidade acadêmica e os setores que representam a gestão de políticas públicas educacionais a estruturarem o curso superior de Direito para formar juristas humanísticos — conscientes das diferentes formas de segregação social, da importância na participação sociopolítica e do comprometimento com a função pedagógica da resolução dos conflitos —, como lembra Warat (2009, p. 7), “centrando o direito

na vida para melhorar sua qualidade e poder construir o homem [e a mulher] da atualidade em permanente trânsito para sua autonomia”. A reflexão sobre educação é indispensável para o desenvolvimento de bases conceituais no que tange à garantia deste direito social; e o debate acerca da Educação em Direitos Humanos destaca-se, pois, ao tempo em que reposiciona social e politicamente o indivíduo, reconhece o processo histórico dos Direitos Humanos — marcado por resistência e reparação das distorções da sua finalidade —, como legado para o fomento à uma cultura libertadora.

Nesse sentido, o ganho social dos resultados desta pesquisa consiste em contribuir para efetivar a proposta educacional jurídico-humanística, como ação precisa para o fortalecimento da democracia. Isto porque os estudantes de Direito devem ser agentes protagonistas na construção da cidadania ativa, respeitando integralmente os Direitos Humanos e consolidando uma sociedade igualitária, desde seu processo de formação acadêmica à prática jurídica.

A distinção acadêmica desta pesquisa recai, significativamente, no desenvolvimento da categoria “transversalidade”, cara à EDH, a partir da relação entre educação jurídica, educação humanística e a crítica waratiana. Ora, reconhecemos que muitos estudos existem sobre cada uma dessas vertentes e suas combinações. Entretanto, a análise de conteúdo por meio da interação de documentos e teóricos especialistas em EDH no ensino superior, com Warat — e autores que este utiliza para fundamentar sua crítica —, considerando as acepções e o emprego de formas e conteúdos transversais, atesta a atualidade desta investigação, pela possibilidade de elaborar argumentos inovadores e fundamentais para a (re)formulação de políticas públicas em Educação em Direitos Humanos com ênfase na (re)estruturação do curso de graduação em Direito.

Por conseguinte, a notoriedade que conferimos à análise das políticas em Educação em Direitos Humanos cumpre a função de avaliar o processo de aperfeiçoamento da atividade estatal na educação superior, considerando as funções constitucionais da universidade, as contribuições daquele nível de ensino na área dos Direitos Humanos e as implicações que decorrem das pautas políticas de cada governo.

As políticas públicas devem ser de Estado, garantindo a continuidade das etapas do seu ciclo de vida⁸; no entanto “[...] são passíveis de jogo entre as forças políticas em presença. Assim, registram-se ajustes, ampliações, correções de percurso e, na conjuntura de crise, cortes de recursos” (SILVEIRA, 2019, p. 70).

⁸ Sobre o ciclo de vida das políticas públicas, consultar a seção 3.3 – Políticas públicas em Educação em Direitos Humanos e a materialização da transversalidade.

Acrescentando às justificativas apresentadas e à procura de um conhecimento científico transversal, concentramo-nos agora em criticar a concepção clássica de Direito Positivo, a fim de ampliar leituras que envolvam, também na educação jurídica, valores humanistas para esboçar utopias entre nós e para o mundo, demonstrado num exercício duradouro, complexo e prazeroso. Em seguida, detalhamos os aspectos metodológicos desta investigação.

Acreditamos num processo científico paciente, que valoriza o envolvimento entre as etapas e as “metaforizações” dos pesquisadores nas ciências sociais e de humanidades, como inovação metódica e alargamento de sentidos para análise do contexto cultural do objeto investigado. Aqui, utilizamos o termo “metaforizações” empregado por Warat (2003), apoiado em Baudrillard: “as metaforizações sucessivas fazem com que uma ideia se torne sempre algo a mais e diverso do que era antes — uma forma de pensamento” (WARAT, 2003, p. 9).

Por essa via, o jurista argentino ensina-nos que as palavras, numa inspiração para novos sentidos, transportam esperança ou discriminação, vivacidade ou inércia, libertação ou aniquilamento, num jogo poético-metafórico que a modernidade fez recair num discurso insensível.

No mesmo caminho para uma ruptura científica, diante as polarizações entre a linguagem metafórica e a linguagem técnica, insiste Santos (2007) que a tentativa de purificar o conhecimento científico dos modelos analógicos e metafóricos inclina-se ao fracasso.

O maior ou menor uso das analogias e das metáforas não deixa intacto o conhecimento científico que por elas ou sem elas se expressa. Enquanto a quantidade distancia o sujeito e o objeto e a qualidade os aproxima, a linguagem técnica separa a teoria dos fatos e a linguagem metafórica aproxima-os (SANTOS, 2007, p. 132).

A abertura suscitada pela linguagem metaforizada permite-nos aproximar do objeto em análise, investigando-o de modo microscópico suas nuances para a criação de um novo saber. Com ênfase, indagamos: mas qual saber? Aquele que permite um atravessamento entre as ciências e a comunicação clara entre as pessoas, aguçando a sensibilidade do sujeito-pesquisador e o reconhecimento do sujeito-pesquisado situado à margem. No entanto, o conhecimento científico dominante, próprio da modernidade, é hegemônico, veloz e inclina-se ao sufocamento das subjetividades e desvia-se dos contornos do percurso investigativo.

Ora, se o escopo da ciência é buscar e produzir um conhecimento mais confiável, suprimindo a necessidade do ser humano em aprofundar-se sobre o mundo, levando-o a constituir relações organizadas, ao investigar sobre as relações humanas, partilham-se experiências, pois o processo de conhecimento concebe-se da dinâmica entre a abertura ao mundo em busca do novo e o deixar contaminar-se pelo já existente.

Assim, Hissa (2013, p. 38) afirma que a “pesquisa é a arte de construir possibilidades de diálogo. Para isso, será preciso conceber, antes de tudo, a pesquisa como texto que se comunica e, simultaneamente, como texto feito com o outro, no mundo e com o mundo”. Evidenciamos nossa oposição à artificialidade da pesquisa moderna e às instituições que controlam a diversidade de conhecimento. Desse modo, concordamos com Hissa (2013, p. 122), ao conceber a centralidade das “metodologias criativas”⁹ nas pesquisas, libertando-as da convencionalidade e consolidando o diálogo com o outro.

No que concerne aos aspectos metodológicos e à maneira que nosso objeto de estudo recaiu, especialmente, na **investigação da variedade da categoria transversalidade**, como elemento imprescindível para o planejamento de uma reforma educacional que estimule a formação humanística do graduando, esta pesquisa inseriu-se numa grande área multidisciplinar que contemplou não apenas o Direito, mas uma abordagem diversificada de conhecimentos: buscamos, como essência de uma **pesquisa qualitativa**, identificar categorias descritoras do que delinea as relações humanas. Utilizamos o método dedutivo, pois consideramos a leitura waratiana para analisar sua influência, em particular, na possível convergência entre as duas Diretrizes, a do curso de graduação em Direito e a da EDH.

O **método de procedimento empregado foi o bibliográfico-documental**. Seleccionamos para **análise documental**: a Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, CNE/CP, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018, CNE/CES, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências, com as modificações introduzidas pela Resolução n.º 2, de 19 de abril de 2021, que altera o art. 5º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018; e, para apoiar tal análise, **uma pesquisa teórica** com base nos escritos de Warat que sugerem propostas metodológicas inovadoras para a educação jurídica, aptas à humanização do processo de aprendizagem e da prática jurídica, com o intuito de extrair o caráter transversal do seu pensamento insurgente.

Assim, a **seleção dos dados investigados deu-se pela construção de um corpus** sistemático que, apesar de “[...] significados mais antigos de ‘corpo de texto’ impliquem a coleção completa de textos, de acordo com algum tema comum, mais recentemente o sentido

⁹ Hissa pontua que o processo de pesquisa e as metodologias criativas não são linhas retas que unem o problema ao resultado da pesquisa, visto que, os processos criativos sugerem um anacronismo. O pesquisador deve, então, abandonar a mesquinhez da “universidade-fábrica” e descobrir novos modos — criativos, interpretativos e autônomos — de fazer pesquisa.

acentua a natureza proposital da seleção, e não apenas de textos, mas também de qualquer material com funções simbólicas” (BAUER; AARTS, 2008, p. 44).

Em verdade, escolhemos Warat devido ao seu polimorfismo. O jurista argentino assume uma característica peculiar, ao percorrer espontaneamente várias ciências: a transversalidade. Ora, como se não bastasse a crítica à educação jurídica tradicional castradora e ser um transeunte — ou, a exemplo de Paulo Freire, andarilho de utopias —, apelando à cosmovisão carnalizada bakhtiniana e ao surrealismo de Breton, configurando-os à sala de aula do Direito, a própria biografia de Warat é atravessada pela essência impulsionadora da EDH na América Latina. A perseguição durante a Ditadura Militar argentina às universidades, o fez refugiar-se no Brasil e construir um legado, contribuindo para a construção de alternativas metodológicas no ensino superior.

No tocante à **técnica de pesquisa**, baseamo-nos nas fundamentações de Bauer (2008) e Bardin (1977) acerca da **Análise de Conteúdo (AC)**. Esta segunda autora apresenta o objetivo da AC na “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46). Por seu turno, Bauer (2008, p. 194) corrobora essa ideia, visto que, “[...] a AC pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações”.

Fizemos, então, uma construção do termo “transversalidade” no plano bibliográfico; e, no documental, uma leitura das duas Diretrizes, as quais dialogam com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o PNEDH, anotando seus comportamentos no discurso, uma vez que as Resoluções se constituem numa comunicação.

Convencidos da relevância de constituir relações contra-hegemônicas, no limiar da terceira década deste século XXI, no curso de graduação em Direito, alicerçadas nos valores da Educação em Direitos Humanos e no melhor sentido dos significados de transversalidade, tomamos como ponto de partida a análise dessa mesma categoria — inicialmente de um modo mais genérico, por meio de suas acepções filosóficas e educacionais — que nos servirá como orientação nesta pesquisa.

2 TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Considerando que nossa pesquisa se interessa pela Educação em Direitos Humanos na graduação em Direito, é imprescindível que conheçamos os contextos socioculturais, históricos e pedagógicos que, ao longo do tempo, neutralizam a sensibilidade e impedem o pensamento crítico na formação dos juristas e nas suas práticas jurídicas, como mediador dos conflitos, de políticas e do mundo.

Ademais, como exposto na introdução deste trabalho, defendemos a construção de conhecimentos transversais, que valorizem a multiplicidade de referências e métodos, superando a imperiosa unidade ou centralidade de aprendizagem, pesquisa, discurso e/ou instituição que, por sua vez, insista na fragmentação disciplinar e na ordem violenta — esta última entendida aqui no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 1999).

Nesse sentido, buscamos o conceito de *transversalidade* como princípio dessa educação humanizadora — e das políticas públicas na perspectiva dos Direitos Humanos —, para constituir-se como bússola, ou categoria de orientação, nos capítulos que seguem, a serviço de estudantes, professores, juristas, representantes governamentais do campo da educação e demais interessados pelo desenvolvimento dos cursos de graduação em Direito no Brasil.

Logo, apostar na transversalidade é provocar a experimentação de novos sentidos e favorecer a parturição de convivências diferentes. Em concordância com Silveira, Nader e Dias (2007, p. 16), tal é a perspectiva de representação adequada para a EDH: promover direitos humanos presume uma cultura que alcança uma abrangência mais ampla, a um só tempo fundamental e existencial, ou seja, impele a considerar nossa humanidade nas suas variadas dimensões: econômica, social, política e educacional, por exemplo. Entendemos que assim se concretiza, no plano epistemológico, o aspecto transversal, pois ele aponta para a superação dos problemas da segmentação típica à tradicional disciplinarização, superando até mesmo a *inter* e a *transdisciplinaridade*, por evocar diferentes modificações que se realizam tanto individualmente, ao criar uma multiplicidade de novos conhecimentos e excluir os estereótipos, quanto socialmente, ao reconhecer outras culturas e reorientar o sujeito diante a coletividade.

Preliminarmente, a análise acerca da transversalidade auxiliar-nos-á a compreender a hierarquia entre as disciplinas e o poder que emana desta relação, suscitando a reflexão de um novo paradigma curricular, o rizomático, a fim de concorrer para sua instituição na educação jurídica. “O rompimento das barreiras disciplinares no campo epistemológico e no campo pedagógico significam, como não poderia deixar de ser, um rompimento eminentemente político, pois altera sensivelmente o equilíbrio de forças que constitui as teias do poder” (GALLO, 1996, p. 1). Portanto, somente a perspectiva que desconsidera o aprisionamento da disciplinarização e valoriza a aproximação dos múltiplos campos do conhecimento e das relações entre o homem e a natureza é apta a forjar mentalidades inovadoras.

Sem dúvida, investigar a transversalidade na educação jurídica brasileira requer o estudo pormenorizado dessa categoria na vertente epistemológica. Nesse aspecto, realizamos no tópico inicial deste capítulo uma revisão bibliográfica, baseada nas ideias da “transversalidade” (GUATTARI, 1985), “multiplicidade” e “rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), bem como de “disciplina” (FOUCAULT, 1999). Além disso, suscitamos uma reflexão envolvendo os campos da educação (GALLO, 1996; 2007) e da educação jurídica (TAGLIAVIANI; TAGLIAVINI, 2019), associando esses fundamentos à filosofia brasileira e, sobretudo, ao nosso objeto de estudo, como expressão dessa transversalidade estudada.

Na seção seguinte, perpassamos a criação e o desenvolvimento dos cursos jurídicos, (VENANCIO FILHO, 1979; 1982); (RODRIGUES, 1988), dialogando com os aspectos socioculturais e a historiografia brasileiros (PRIORE; VENANCIO, 2016; CARVALHO, 2019). Depois, considerando as heranças metodológicas jesuíticas e de Coimbra, as heranças culturais da própria história do Brasil marcadas por discriminação e violação aos Direitos Humanos, e as condições precárias de ensino a nível nacional, refletimos acerca da “violência simbólica” na educação (BOURDIEU; PASSERON, 2014), especialmente, desta própria violência na educação jurídica (COSTA, 1992), identificando em que medida aqueles aspectos sociais contribuíram para a formação da identidade dos bacharéis em Direito e para a atual crise dos cursos de graduação em Direito.

Na última seção do capítulo, investigamos a noção da categoria “transversalidade” nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, comparando os avanços entre a Resolução CNE/CES n.º 9/2004 e a Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021, com base no emprego e sentido daquele termo. Para tanto, discutimos a ideia de “planejamento estatal” do sistema de diretrizes (DIAS; MAITO; LEMES, 2019), e buscamos apoio para a interpretação dos documentos, sobretudo, no que diz respeito aos “conteúdos transversais obrigatórios”

(RODRIGUES, 1995; 2020) e “metodologias ativas” (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2020). Finalmente, entendemos imprescindível a “descolonização do *currículum*” (SANTOS, 2019), como resistência à imposição de uma única cultura e ao conhecimento dominante.

Ora, se apostamos na transversalidade como instrumento de mudança, contribuindo para o desenvolvimento das competências dos graduandos em Direito, bem como, em última análise, para constituir práticas interventivas conscientes das exigências dos Direitos Humanos, é indispensável buscarmos os significados dessa categoria.

2.1 Acepções e pressupostos da transversalidade

A compartimentalização da educação jurídica deve ser superada pela visão orgânica dos conhecimentos. Conforme Flores (2015, p. 284), “o Direito é fragmentado nos bancos acadêmicos, onde a partir de cada compartimento se aprende a separar o objeto de seu contexto, a redução do complexo ao simples e a unificação do múltiplo”. Ora, essa forma de ensino, em que há uma divisão dos campos de conhecimento em unidades específicas e fechadas, ou seja, em disciplinas autônomas, impede o conhecimento de mundo e das diferenças pelos estudantes, pela incapacidade de contextualizar os conflitos jurídicos a outros saberes ou ciências.

Se a disciplinarização, até a primeira metade do século XX, possuía a função de dividir o saber e transmiti-lo de modo mecânico, atualmente é questionada, impondo-se a necessidade de uma articulação. “Hoje, saberes impõem-se cuja identidade não pode mais ser encontrada no específico, mas no diálogo que permeia e atravessa diversas áreas previamente delimitadas” (GALLO, 1996, p. 1). Daí a necessidade de repensar a estrutura curricular e as práticas pedagógicas dos cursos de Direito, enfatizando as multiplicidades inerentes às relações sociais e ao processo de formação do saber humano.

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Afirmar o múltiplo, pela vertente da teoria das multiplicidades, segundo a epistemologia de Deleuze e Guattari, consiste em aceitar as expressões das diferenças que se estabelecem pela interação das “singularidades”. Os filósofos franceses admitem-na sem

personificação, posto que “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Portanto, o “agenciamento”¹⁰ das singularidades, ou diferenças, produz linhas de desterritorialização, ao tempo que forja novas possibilidades, ao desconstruir a noção de unidade, instituída “pela tomada de poder pelo significante”¹¹.

O currículo e a didática da educação jurídica, como apontam a história e a cultura — aspectos a serem detalhados na próxima seção —, são constituídos pela manifestação predominante do poder e da hierarquização de uma disciplina sobre a outra. Nesse aspecto, conforme explica Foucault (1999, p. 195), “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

Portanto, aduzimos revelar-se a disciplinarização como proposta de ensino estagnada que, além de impedir a imersão e o trânsito do estudante nos conteúdos, fragmentando-os, controla o corpo estudantil, numa espécie de adestramento, enaltecendo a figura do professor como vigilante e mantenedor da ordem.

A disciplina é, aqui, compreendida como aquela em Foucault (1999), do poder disciplinar, isto é, que adentra, pressupõe a hierarquia e a sanção normalizadora, através do exame. Se “no coração dos processos de disciplina, [o exame] manifesta a sujeição do que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (GALLO, 1996, p. 4), na educação jurídica não é diferente: os controles pedagógico e político exercidos pela hierarquização disciplinar e materializados pelo currículo — instrumento máximo da especialização — dificultam seriamente a formação humanística do estudante de Direito.

Nesse contexto, a retomada para a prática do conhecimento integrado, sobretudo como espera a EDH, requer a inserção da ideia da transversalidade. Compartilhamos do entendimento de conhecimento transversal como aquele que supera a disciplinarização e a multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), e se associa à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

¹⁰ O termo “agenciamento” é definido por Deleuze e Guattari (1995, p.16) como o crescimento das dimensões numa multiplicidade, à medida que esta aumenta suas conexões. Os filósofos, além disso, estabelecem que as multiplicidades se dão por uma linha abstrata, de fuga ou de desterritorialização, as quais mudam de natureza ao se conectarem às outras.

¹¹ Deleuze e Guattari (1995, p.16) afirmam que “a noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante [...]”. Daí, deduzimos que a crítica dos filósofos — através das multiplicidades, “devires”, “rizomas” e “platôs”, por exemplo — pretende superar a configuração reducionista da lógica binária (ou ternária), em que, por vezes, o estruturalismo linguístico — em sua conexão de significante e significado, no signo — e a psicanálise lacaniana — pela primazia atribuída ao significante na fala — parecem incorrer.

O conceito de transversalidade foi criado por Guattari, em 1960, em decorrência do estudo sobre terapêutica institucional. Com o intuito de introduzir um novo sentido, ao invés da noção de transferência institucional, o filósofo lança mão da “transversalidade no grupo”, considerando o seguinte:

Transversalidade em oposição a:

- uma verticalidade que encontramos por exemplo nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes, etc.);
- uma horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados, ou, melhor ainda, nos dos caducos, isto é, uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitam-se como podem na situação em que se encontram (GUATTARI, 1985, p. 95).

Ora, se Guattari diagnostica a necessidade de um nível de transversalidade nas instituições — grupos políticos e hospitais psiquiátricos, por exemplo —, como antígeno à cegueira de cada membro, redefinindo a estrutura e orientação do conjunto, parece-nos oportuno estendê-lo à instituição universitária, espaço igualmente hierarquizado e que, nos últimos anos, passa por questionamentos referentes a sua autonomia didático-científica e administrativa, as quais estariam sendo deturpadas pela “sedução do mal”¹² e pela ameaça de “regressão social”¹³, institucionalizadas como força política, pelo bolsonarismo¹⁴.

Além disso, acrescenta Guattari (1985, p. 96) ser a transversalidade uma dimensão que pretende superar a verticalidade e a horizontalidade, realizando-se quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos. Reportamo-nos às indagações de Basarab Nicolescu, em *O Manifesto da Transdisciplinaridade*:

De onde vem esta cegueira? De onde vem este desejo perpétuo de fazer o novo com o antigo? [...] Por que somos tão inventivos, em todas as situações, em descobrir todos os perigos possíveis e imaginários, mas tão pobres quando se trata de propor, de construir, de erguer, de fazer emergir o que é novo e positivo, não num futuro distante, mas no presente, aqui e agora? (NICOLESCU, 1999, p. 1).

¹² Pautamo-nos em Belo (2020), para enfatizar “a sedução que o mal exerce”, pelo prazer e apaziguamento de angústias insuportáveis, por exemplo, pela união do fundamentalismo religioso e militarismo que elegeu Bolsonaro, institucionalizando o ódio como força política.

¹³ Utilizamos essa expressão em decorrência da ideia de Guattari (1985) sobre transversalidade em grupo. O filósofo estabelece uma correspondência entre os fenômenos psicóticos e sua instauração em todos os níveis da sociedade industrial. Essa relação evidencia-se, por exemplo, “[...] quando os regimes fascistas, ditatoriais, de poder pessoal, presidencial, fazem nascer fenômenos imaginários de pseudofalicização coletiva que resultam numa irrisória totemização plebiscitária de um chefe, o qual aliás permanece sem nenhum controle real da máquina significativa do aparelho econômico, que, ao contrário, não para de fortalecer seu poder e a autonomia de seu funcionamento” (GUATTARI, 1985, p. 90).

¹⁴ O termo é derivado do nome do 38º presidente brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, eleito para o período de 2019 a 2022. Neste trabalho, “bolsonarismo” indica um conjunto de hostilidades à ciência, à educação pública e aos Direitos Humanos, conquistados e/ou ampliados ao longo de governos anteriores — como os de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff —, a partir dos atos governamentais que compõem as políticas públicas de Bolsonaro.

A transversalidade emerge como novidade no tempo presente e, considerando a regressão social no âmbito das IES e a letargia própria dos cursos jurídicos, os estudantes devem evocá-la como nova pulsão¹⁵ que atinja os anseios da coletividade. Não basta a interseção entre os saberes, mas esta, além de conectar-se num ponto, deve ser concretizada desde o caráter volitivo do sujeito em transformar-se e transformar a sociedade.

Referimo-nos, portanto, aos “platôs”¹⁶ e à produção de subjetividade — intrínsecos à transversalidade —, em contraposição a formação técnica, insensível e debilitada, conforme explicada por Warat (2009, p. 7): “as escolas de direito vêm formando, em sua imensa e preocupante maioria, bacharéis especialistas em papéis, simplesmente adestrados em legislação sem consciência reflexiva, formando sem sensibilidade, para intervir a um corpo de papéis tecnicamente chamado litígio”.

É a partir do reconhecimento do trânsito contínuo das relações sociais — por vezes, marcadas por conflitos —, que, para a formação da autonomia dos juristas, através da sua participação sociopolítica, distinguimos a relevância da transversalidade, em detrimento à multi, inter e transdisciplinaridade, como vetor para a formação jurídico-humanística. Assim, o “coeficiente de transversalidade” deve ser tão expansivo quanto a abertura da viseira que impede o olhar panorâmico, pelos estudantes, da realidade que estão inseridos e representados. “À medida que formos abrindo as viseiras, pode-se imaginar que a circulação se realizará de maneira mais harmoniosa. Tentemos nos representar a maneira como os homens se comportam uns em relação aos outros do ponto de vista afetivo” (GUATTARI, 1985, p. 96).

Considerando o exposto, a multidisciplinaridade manifesta-se insuficiente, por recair na mesma prática de fragmentação do saber ocasionada pelo conhecimento disciplinar.

A pluridisciplinaridade [ou multidisciplinaridade] diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um algo a mais à disciplina em questão (a história da arte ou da filosofia, em nosso exemplo), porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras,

¹⁵ Importante conceito psicanalítico criado por Freud, “pulsão” está associada a “impulso motivador” e a “desejo”, reclamando um trabalho, uma ordenação psíquica. No campo cultural, pela extensão feita por Deleuze e Guattari, “As pulsões e objetos parciais não são nem estágios sobre eixo genético, nem posições numa estrutura profunda, são opções políticas para problemas, entradas e saídas, impasses que a criança vive politicamente, quer dizer, com toda força do seu desejo” (1995, p. 21).

¹⁶ Em correspondência à filosofia de “Mil platôs”, em Deleuze e Guattari (1985), que os consideram sendo zonas de intensidade contínua; um ato, uma ação; a simbiose e aliança entre ser humano e natureza; que seguem múltiplas singularidades ou diferenciações.

a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar (NICOLESCU, 1999, p. 15).

A visão confluyente da EDH não se coaduna, pois, com um conhecimento multidisciplinar disfarçado de intenções à disposição de apenas uma única disciplina ou temática. Nos cursos de graduação em Direito, conforme apresentam João Tagliavini e Maria Tagliavini (2019, p. 333), primeiramente, é preciso superar a tentação da simples multidisciplinaridade na abordagem de um tema, visto que, os objetivos são múltiplos e não há cooperação entre si. Além disso, os autores acrescentam o seguinte:

Pode-se dizer que há uma justaposição de conteúdos nas disciplinas. Por fim, nem o estudante consegue perceber ou fazer a ligação dos conteúdos trabalhados disciplinarmente. Nesse caso, trata-se apenas de um acréscimo no conhecimento enciclopédico, de um direito positivado, pulverizado pelas disciplinas (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2019, p. 333).

Nesse sentido, entendemos imprescindível o abandono dessa prática corriqueira por não recuperar a capacidade reflexiva. Realmente, a multidisciplinaridade impede que os sentidos e a criticidade sejam valorizados, pois como o próprio termo sugere, somente propõe uma interligação entre as matérias. Ora, um dos papéis da própria educação é o caráter socializador, requerendo não apenas aquela justaposição de disciplinas, mas práticas ativas que contenham a interação comunicativa e a troca de experiências entre as gentes.

Prosseguindo com a contribuição de Nicolescu (1999, p. 15), este afirma que a interdisciplinaridade possui uma ambição diferente da multidisciplinaridade, e que aquela se inclina à transferência de métodos de uma disciplina para a outra, distinguindo três graus de interdisciplinaridade:

a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática (NICOLESCU, 1999, p. 16).

Se para tornar o mundo inteligível é fundamental a configuração de uma abordagem paradigmática, a interdisciplinaridade, enquanto concepção e prática educacional no campo jurídico, revela-se mais adequada em comparação aos resultados da disciplinarização. João Tagliavini e Maria Tagliavini (2019, p. 333) esclarecem o alargamento do saber interdisciplinar assim: “a questão do direito à vida, por exemplo, perpassa as diversas disciplinas, como um dos direitos humanos, com suas repercussões nos diversos ramos do ordenamento jurídico. A palavra chave na interdisciplinaridade é a cooperação”. Com isso, há um envolvimento da

temática — o direito humano à vida —, em todas as disciplinas e por todos os docentes, resultando num trabalho colaborativo e mais abrangente.

Com a cooperação entre saberes, inclusive, característica própria da aprendizagem humanística, o ensino dos Direitos Humanos por docentes do Direito é apresentado desde as disciplinas propedêuticas — aquelas do início do curso, como a “Introdução ao Estudo do Direito”, a “Filosofia do Direito”, a “Sociologia do Direito” — até as disciplinas processuais e as práticas jurídicas. Assim, nessa vertente interdisciplinar, notamos a possibilidade de discutir um tema sob diversas perspectivas, sem perder sua amplitude, tampouco se limitar ao reducionismo.

No entanto, um viés holístico¹⁷ é apresentado quando o processo de ensino e aprendizagem converge para a transdisciplinaridade, uma proposta mais complexa, que “[...] como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina (NICOLESCU, 1999, p. 16)”. Por sua vez, D’Ambrosio (2011, p.10) afirma que “a transdisciplinaridade procura entender e propor como o ser humano, um fato biológico, material, atinge a sobrevivência e a transcendência, características da qualidade de ser humano, um fato espiritual”. Assim, concordamos que o aspecto transversal ultrapassa a disciplinarização e possui uma tênue distinção com a transdisciplinaridade.

Ora, se Nicolescu (1999) adverte que é extremamente perigoso tornar absoluta uma distinção entre a disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, visto que a finalidade de cada uma reside nos níveis de realidade, pautamo-nos justamente nesse interesse real pela sociedade, para definir o aspecto transversal.

Para tanto, apontamos a distinção enfatizada por João Tagliavini e Maria Tagliavini (2019, p. 334): “já um tratamento **transversal** do tema dos direitos humanos tem como ponto de partida, não apenas a dimensão cognitiva ou afetiva, mas a realidade concreta, em que os direitos humanos são respeitados ou negados”. Dessa forma, reconhecemos que a compreensão sobre as conexões do conhecimento é plenamente atingida quando os sujeitos, ao reconhecerem as relações de existência e poder, não se aprisionam ao determinismo, mas como críticos, contestam sua realidade.

¹⁷ Jodelet (2016) destaca as “referências holistas” como uma das três tendências ou correntes das transversalidades. Nessa corrente, a dimensão transversal volta-se “para reorganizar a estrutura dos conhecimentos, possibilitando integrar os campos materiais que as disciplinas estudam separadamente [...]. Fala-se hoje de ‘ciência transdisciplinar’ como uma forma colaborativa de ‘pesquisa transcendente’, que cria novos referenciais teóricos e metodológicos para definir e analisar os fatores sociais, econômicos, políticos, ambientais, institucionais em diversos campos sociais, por exemplo, no da saúde e do bem-estar”.

Nesse sentido, como agentes de transformação social, os juristas e sua formação em EDH devem ser orientados pela acepção da transversalidade — àquela criada por Guattari (1985) e que consideramos complementar à acepção de transdisciplinaridade —, por reconhecer e infiltrar-se às múltiplas diferenças e “zonas de intensidades” do cotidiano de cada indivíduo, desconstruindo estereótipos e suscitando desterritorializações.

Ora, a função social do jurista contemporâneo, prevenia Comparato (1991, p. 142), “exigirá uma visão global dos problemas, de forma a recolocá-los no contexto dinâmico da realidade social, onde a vida econômica, a psicologia social, as tradições e estilos políticos não se podem separar do Direito”. O autor reconhecia a necessidade do desenvolvimento de novos métodos de interpretação para a efetivação da justiça e da atuação de juristas como “verdadeiros engenheiros sociais, na construção de uma nova sociedade”.

Com isso, devemos retornar ao caráter “multifacético” da crise da educação jurídica — anunciado na introdução — e repensar uma revitalização integradora. A respeito do problema curricular, como uma das inquietações específicas da crise operacional da graduação em Direito, entendemos, assim como salienta Rodrigues (2005, p. 54), não ser “o currículo um instrumento suficiente de modificação e superação da atual crise do ensino do Direito. Pode ser útil, mas dependerá sempre da forma como for encarado e dos pressupostos epistemológicos que lhe derem embasamento”. Daí que recorreremos à filosofia do currículo para suscitar uma reflexão consistente, encontrando em Deleuze e Guattari (1995) a ideia do rizoma e, mais recentemente, sua correlação com o paradigma curricular, por Gallo (2007).

Os filósofos franceses desenvolvem o sistema rizomático em substituição ao sistema arborescente, para explicar os “agenciamentos” dos livros, invocando os termos da botânica, desse modo:

um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. [...] O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Observamos, então, que a imagem rizomática desenvolvida por eles sugere uma variedade de ramos interconectados e em diversas direções, ao contrário das árvores que “inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Dessa forma, se esses dois pensadores se pautam nos princípios da conexão, da heterogeneidade, da multiplicidade, de ruptura a-significante, da cartografia e da decalcomania, para fundamentar a

natureza rizomática, entendemos que não a devemos confundir com a configuração arbórea, a qual se mostra como decalque — transferindo ou copiando o já estabelecido.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Então, as aberturas e os trânsitos concedidos pela imagem rizomática permitem-nos lembrar Gallo (2007), ao associá-la ao paradigma curricular, suscitando uma ruptura com a ideia do currículo arborescente. “Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore (GALLO, 2007, p. 7). O filósofo e pedagogo brasileiro, dessa forma, contribui na ilustração da necessidade de superar a crise educacional gerada pela inserção de currículos fechados, típicos das sociedades disciplinares e de controle.

Não diferentemente, a matriz curricular adequada ao curso de Direito deve ser revitalizada a partir, também, do viés epistemológico rizomático. Conforme Rodrigues (2005), o currículo deve ser orgânico, dialeticamente integrado, propiciando a visão integrada do fenômeno jurídico e a formação de trabalho profissional conforme as demandas locais e regionais. Portanto, é indispensável considerar as finalidades que a organização curricular almeja com a disposição das disciplinas e dos conteúdos, pois ignorar os sentidos e as estratégias de um currículo ou cumpri-las disciplinarmente consiste em manter as discrepâncias sociais.

É preciso primeiro definir: a) o que se deseja dos cursos de Direito; b) que Direito ensinar; c) que tipo de profissional formar (perfil, competências, habilidades); d) qual o mercado de trabalho a ser atingido; e e) quais os componentes éticos da atividade jurídica que devem perpassar as atividades didático-pedagógicas (RODRIGUES, 2005, p. 53).

Em resumo, neste subtópico questionamos a visão mecânica e fragmentada da disciplinarização, apostando nos sentidos do conhecimento transversal: que atravessa as estruturas, possibilita diálogos, constrói novos percursos e forma novas identidades. Decerto, um currículo rizomático, por ser aberto e múltiplo, forja novas culturas, ao desenraizar-se dos aspectos sociais, culturais e históricos de uma determinada sociedade, que insiste em manter o *status quo*, impedindo a função política curricular e a convivência democrática.

2.2 Contexto sociocultural e histórico dos cursos de Direito

Na primeira seção deste capítulo, mostramos a importância da transversalidade como princípio orientador de uma educação jurídica de base humanística. Nesta seção, recorreremos à história sociocultural dos cursos de Direito no Brasil para realçar as evidências da urgente necessidade de uma mudança em direção à transversalidade, com o fito de aproximar a educação jurídica dos valores próprios à Educação em Direitos Humanos.

Também em função de um currículo fragmentado, a educação jurídica brasileira é autoritária, produzindo bacharéis alheios às problemáticas do cotidiano e forjando a burocracia na administração pública e no sistema de justiça brasileiros, inclusive, com essa herança fatigada, desde a criação dos primeiros cursos, (VENANCIO FILHO, 1979, 1982; RODRIGUES, 1988; COSTA, 1992). Os registros históricos que o digam! O nascedouro dos cursos de Direito está arraigado na tradição política de Portugal, tornando-se indispensável recuperar a influência da cultura colonizadora para compreender uma inquietação de quase dois séculos: a ausência de uma reforma iluminadora, capaz de forjar, segundo o melhor espírito freireano (FREIRE, 2020), a autonomia e as práticas libertadora e sensível nos graduandos.

Sem desconsiderar as influências sociais, políticas e econômicas que se interconectam, condicionam a vida dos sujeitos e que nos levarão a refletir, em última análise, sobre as exigências de uma socialização e do pertencimento à humanidade, detemo-nos, agora, a compreender o Direito e a educação jurídica a ele associada como manifestações culturais mergulhadas no contexto social, político e/ou econômico, desde sua criação até a contemporaneidade. Para isso, consideramos as consequências da violência simbólica sob a ótica de Bourdieu e Passeron (2014), especialmente, quando advém do próprio modelo pedagógico jurídico e alienador, conforme Costa (1992).

Se, conforme preleciona Rodino (2019, p. 205), “cada comunidade define seus objetivos educacionais com base em aspirações compartilhadas, sempre localizadas no tempo e no espaço”¹⁸, os objetivos e as funções dos cursos jurídicos ao longo de cada período da história brasileira devem ser esmiuçados. Assim, ladeados dos sequenciamentos dos cursos jurídicos definidos por Venancio Filho (1982)¹⁹ — valendo-se, sobretudo, de critérios mais

¹⁸ Do original, em língua espanhola: “cada comunidad fija sus metas educativas a partir de aspiraciones compartidas, siempre situadas en tiempo y espacio” (RODINO, 2019, p. 205).

¹⁹ Venancio Filho (1982) elabora, em *Das Arcadas ao Bacharelismo*, o seguinte roteiro: a) o Período Colonial; b) o Período da Transição e Criação dos Cursos Jurídicos; c) os Primeiros Anos (1827-1865); d) a Reforma do Ensino Livre; e) a Escola do Recife; f) o Ensino Jurídico no Império; g) a Descentralização: a Reforma Benjamin Constant e a Criação de Novas Escolas; h) Trinta Anos de Ensino Jurídico (1901-1930); i) o Ensino Jurídico na República Velha, j) a Presença do Bacharel na Vida Brasileira; e k) da Revolução de 30 aos Nossos Dias.

próprios à história da constituição de cursos superiores de Direito no Brasil — e Rodrigues (1988)²⁰ — que organiza sua periodização a partir da história política nacional —, pontuamos elementos com que traçamos cruzamentos com as características socializadoras de cada etapa, justificando-nos que “[...] para compreender o atual estado da educação jurídica, seria necessário voltar ao passado e decifrar o sequenciamento do seu perfil, como numa cadeia de DNA” (TAGLIAVINI, 2017, p. 118).

A criação dos cursos jurídicos data de 11 de agosto de 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo; porém, a análise aprofundada da sua origem deve recordar a influência das Universidades de Coimbra, além de considerar o lugar e o espaço que a educação tinha em *terra brasilis*, ainda, no período Colonial.

Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista (CARVALHO, 2019, p.24).

Nesse período, a administração da colônia portuguesa não permitiu o desenvolvimento dos sentidos de cidadania e de igualdade, sendo a dizimação indígena e a escravidão africana os elementos mais segregantes — que, inclusive, deixam profundas marcas negativas, até hoje, para a cultura dos Direitos Humanos em nosso país.

No que se refere à garantia dos direitos civis e à justiça, Carvalho (2019) explica que eles consistiam em instrumentos de poder pessoal controlados pelos senhores, que desfrutavam das funções do Estado, sobretudo, as judiciárias. “Muitas causas tinham que ser decididas em Lisboa, consumindo tempo e recursos fora do alcance da maioria da população. O cidadão comum ou recorria à proteção dos grandes proprietários, ou ficava à mercê do arbítrio dos mais fortes” (CARVALHO, 2019, p. 37). Daí, verificamos que, enquanto o poder do Estado esbarrava-se no limite das grandes fazendas dos senhores brancos, a massa dependia dos condicionamentos daquela classe dominante.

Não diferente, o campo educacional também foi desprezado. Se a educação primária estava na mão dos jesuítas e, em 1872 — cinquenta anos após a independência —, um percentual inexpressivo da população era alfabetizada, aduzimos que conceder acesso à educação superior não era também a prioridade dos colonos. “[...] o propósito de impedir a criação de cursos superiores no Brasil era uma manifestação consciente da Metrópole, temendo

²⁰ Por sua vez, Rodrigues (1988) apresenta a visão histórica dos cursos jurídicos dessa forma: a) o surgimento dos cursos jurídicos brasileiros; b) o ensino jurídico no período imperial; c) o ensino jurídico na República Velha; d) o ensino jurídico no Brasil, de 1930 a 1972; e) o ensino jurídico a partir de 1972, subdividindo em i) a situação atual do ensino jurídico: uma visão global; e ii) a estrutura legal do ensino jurídico no Brasil hoje.

por aí que atingisse a Colônia a um processo mais rápido de emancipação (VENANCIO FILHO, 1979, p. 9).

Alvo da colonização, o Brasil é marcado não apenas pela instituição tardia dos cursos jurídicos, mas das próprias universidades. Isso nos leva a apontar os primeiros condicionamentos históricos — e, também, “os psicológicos”, como lembra Venancio Filho (1979) —, que revelam a demora na criação de cursos superiores, por considerá-los como estímulo à autonomia intelectual.

O direito, como as demais ciências, e, até como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que ensinassem, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que o estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas num punhado de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra. [...] Não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado, e o de uma Colônia onde mal se sabia ler não é com certeza, o mais adequado para o crescimento de uma disciplina, como a do Direito, que supõe um estado de civilização bem definido nos seus contornos e bem assentado nos seus alicerces (VENANCIO FILHO, 1979, p. 10).

Ora, é preciso, portanto, incluir a crise do ensino de Direito numa dimensão mais ampla da educação brasileira. A característica fundamental do período colonial dá-se pela inexistência de instituições de educação superior e pela proibição de cursos — Direito e Medicina, por exemplo —, que enfraqueceriam a dependência política entre a colônia e o reino, mantendo-se o constante vínculo dominador-dominado.

A título de comparação com a realidade daquele período, é válido citar os dados levantados por Tagliavini (2017, p. 111) acerca da criação das universidades: na Europa, a primeira foi fundada em Bolonha e a segunda em Paris, em 1088 e 1125, respectivamente; na América, os espanhóis criaram uma em Santo Domingo, em 1538; já em 1551 foram criadas as universidades no México e em Lima; em 1580, em Bogotá; em 1586, no Equador; em 1597, no Peru.

Entendemos, assim, que a natureza devastadora da colonização portuguesa atingiu conscientemente o solo brasileiro, regulando, desde o princípio, as multiplicidades que aqui já existiam, considerando as identidades dos povos originários. O desinteresse pela criação de universidades e dos cursos de Direito foi uma questão política, existindo, naquele momento, um espaço sem cultura jurídica.

Por outro lado, seguindo os passos históricos, com a “transmigração” da família real para o Brasil, em 1808, inicia-se o “período de transição e a criação dos cursos jurídicos”, conforme indica Venancio Filho (1982). Além disso, essa mesma transmigração da Corte é analisada por Priore e Venancio (2016) como ambígua, do ponto de vista político.

Não se tratava de uma simples visita da rainha, ‘d. Maria, a louca’, e de d. João, príncipe regente, com seus demais familiares e lacaios. Longe disso, a transmigração implicou a transferência de inúmeros funcionários régios, boa parte deles pertencentes à nata da administração e da aristocracia portuguesa (PRIORE; VENANCIO, 2016, p. 162).

Os historiadores dão conta de mudanças no panorama social e do início de uma cultura jurídica com a Independência do Brasil, em 1822, como meio de assentar o processo de emancipação. “Era necessário integrar e consolidar um território, um povo e um governo, torná-los um Estado soberano” (RODRIGUES, 1988, p. 15). Nesse sentido, esperava-se da educação — desde a alfabetização, os liceus até os cursos jurídicos — o meio para alcançar a estruturação político-administrativa. Mas os brasileiros, já tornados cidadãos pela Constituição de 1824, eram os mesmos que carregavam o fardo da colonização dos últimos três séculos e refletiam os baixos níveis de escolaridade. Nessa época, por exemplo,

mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto de governo, um alvará de justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia em áreas rurais, sob o controle ou a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo (CARVALHO, 2019, p. 37).

É com esse panorama que a opção pela criação dos cursos de Direito, considerando aquelas três alternativas, foi adotada para orientar as atividades burocráticas. Os objetivos para a criação dos cursos jurídicos são claros, ao serem lembrados por Venancio Filho (1979), sendo o primeiro obter os futuros magistrados para o país, diante da falta de bacharéis, e, depois, tornar brasileiros independentes da Universidade de Coimbra e outros países estrangeiros, mesmo que a construção física de prédios universitários demandasse tempo. “Tudo era discutido, a situação geográfica, topográfica, clima, salubridade, produção, custo de vida, população, estética, cultura, tradição, tendências políticas, vida social e até a língua que ali se fala” (VENANCIO FILHO, 1982, p. 17).

Assim, após motivações, indicações e tratativas políticas que vislumbravam as futuras instalações com a finalidade de valorizar a região escolhida, além do debate acerca dos projetos e estatutos²¹ que norteariam os cursos, o imperador Dom Pedro I sancionou a Carta de lei de 11 de agosto de 1827, fundando a educação jurídica no Brasil. “Criar-se-ão dois Cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras se ensinarão as matérias [...] (BRASIL, 1827).

²¹ Em menção ao projeto de regulamento ou estatutos para o curso jurídico, por exemplo, organizado pelo Conselheiro de Estado, Visconde da Cachoeira, e observado de modo provisório nos cursos de São Paulo e Olinda, com base no Decreto de 9 de janeiro de 1825. O projeto está disposto na íntegra em BRASIL (1827), através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm, ou, ainda, em trechos, em VENANCIO FILHO (1982), quando do “Período de Transição e a Criação dos Cursos Jurídicos”.

Surgiam, então, os cursos de Direito para formar os administradores do país, sujeitos da elite, em oposição à formação oriunda de Portugal, valendo a observação de Tagliavini (2017, p. 111), portanto: “Essas faculdades não nasceram Universidades, mas cursos isolados e não com a preocupação primeira em formar bons juristas em direito pátrio, mas em formar dirigentes para um país que nascia, em um direito transplantado”.

Se a função política já era notória, ao formar um corpo responsável pelo controle do Estado, outra sobreleva-se, qual seja, a chance de os filhos dos senhores cursarem a educação superior sem o deslocamento a Coimbra. “Se às escolas militares havia em muitos casos, o acesso de membros da classe média, o mesmo não ocorria no ensino jurídico, onde a totalidade (ou quase a totalidade) dos que ali ingressavam eram oriundos das classes abastadas” (RODRIGUES, 1988, p. 19). Nesse sentido, concordamos com este autor, ao apontar uma relação entre essa leitura crítica da história do Brasil e o surgimento dos cursos de Direito, evidenciando o projeto da educação jurídica “como integrante do sistema ideológico, político e burocrático do Estado em formação” (RODRIGUES, 1988, p. 16). Ora, dessa época, já notamos a infiltração do paradoxo que persiste nos cursos jurídicos hodiernos: a função da ideologia político-jurídica na formação de egressos defensores do liberalismo *versus* a função técnica de operadores da gestão governamental.

Assim, vejamos, com mais vagar, a influência coimbrã nos cursos de Olinda — transferido para Recife, em 1854, — e em São Paulo. “A tradição dos cursos de Direito vindos de Coimbra somou-se a duas outras tradições: ao Império e à Igreja, afinal uma faculdade nascia no Mosteiro de São Bento de Olinda e outra no Convento de São Francisco, em São Paulo — ambas nas sombras de igrejas em estilo colonial” (TAGLIAVINI, 2017, p. 115). Se nessas cidades, os cursos nasceram nos claustros, como enfatiza este autor, os hábitos e os costumes foram transplantados para o Brasil unindo-se ao já ensino jesuítico, que instruíra para ser cristão. Logo, imperava-se uma pedagogia arcaica, inclinada à perspectiva normativo-positivista, que assegurava o conhecimento das leis e o esquecimento dos fenômenos sociais.

Os “lentes”, como eram designados os professores de Direito daquela época, apoiados na oratória, assim como nos púlpitos das igrejas comiciais, endossavam a leitura dos códigos e a instrução das disciplinas tidas por fundamentais. Em 1854, naquele mesmo ano da transferência do curso de Olinda para Recife, Rodrigues (1988) lembra-nos que houve uma alteração curricular que merece destaque, qual seja pela inclusão das disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo.

Dessa forma, como discutiremos no tópico seguinte, a história do currículo jurídico é marcada pela pobreza de conteúdos humanísticos, enaltecendo o Direito positivo. O ritual das

academias constituía-se, então, longe da interpretação dos significados e da valorização das relações humanas, voltando-se, tão somente para a repetição dos artigos, incisos e alíneas. O docente, como sacerdote, e o bacharel em Direito, o fiel: esse é o “DNA” a que Tagliavini (2017) se refere, ao metaforizar o bacharelismo jurídico.

Seus professores são pontífices, seus ensinamentos são dogmas, suas vestes são sacerdotais, suas cátedras são altares, suas licenças são bulas papais. Alunos são fiéis, são discípulos que seguem os mestres e bebem nas fontes de seus evangelhos e nos sermões da montanha das aulas magnas, segundo o método jesuítico do *Ratio Studiorum*, das salas-auditório. De tempos em tempos, conferem suas *sebentas*, para devolver o que aprenderam; nas provas que lhes são aplicadas, para conferir se estão aptos para o reino dos escolhidos das vestes sacerdotais do mundo da justiça (TAGLIAVINI, 2017, p. 123).

Se a educação e a religião estavam juntas nesse período, o dogmatismo contaminou o desenvolvimento da educação jurídica. “São aulas apenas com livros que assemelham às *disputationes* tomistas, cujas conclusões já são conhecidas antes dos debates, pois são decisões de autoridade” (TAGLIAVINI, 2017, p. 127). A rigidez metodológica e o pensamento escolástico, materializados nas aulas-conferências e inspirados no *Ratio Studiorum*, endureceram a formação dos graduandos — centrando-a na lei, mais do que na vida.

Concluimos que a instituição dos cursos jurídicos e seu desenvolvimento até o final do período imperial são marcados pela erudição e comunicação das elites e, no âmbito da educação nacional, a realidade era precária. Enfim, a influência das academias coimbrãs e o contexto sociocultural brasileiro inseriram os sujeitos do ensino num processo incapaz de produzir os platôs — em referência às múltiplas articulações rizomáticas e às zonas de intensidade, no sentido trazido por Deleuze e Guattari (1995). Certamente, os cursos jurídicos dos primeiros anos caracterizam-se por uma evolução linear e arborescente.

Por conseguinte, o avanço histórico, a partir da República Velha, traz tímidas mudanças para a educação jurídica. Analisando a cidadania brasileira, Carvalho (2019) lembra-nos que um dos obstáculos para sua expansão se deu pela grande propriedade rural, legado da Colônia e profundamente ligada à escravidão. “Se é possível argumentar que os efeitos da escravidão ainda se fazem sentir no Brasil de hoje, a grande propriedade ainda é uma realidade de vários países. [...] Até 1930, o Brasil ainda era uma país predominantemente agrícola” (CAVALHO, 2019, p. 59). Com a superprodução do café em alta e o domínio dos grandes proprietários, já donos de escravos nos períodos anteriores, o coronelismo, como sistema político, ganhou proporções no país, articulando-se com os chefes dos poderes e obstruindo o exercício dos direitos políticos.

O início da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego e superprodução de café. Tal situação, aliada à concentração de terras e à ausência de um sistema escolar abrangente, fez com que a maioria dos escravos

recém-libertos passasse a viver em estado de quase completo abandono. Além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatizá-los como subcidadãos, elementos sem direito a voz na sociedade brasileira (PRIORE; VENANCIO, 2016, p. 2019).

O preconceito étnico-racial é um exemplo pungente de como essa cultura desigual e desumana estabeleceu-se na Colônia e se estende, ao longo da história, até hoje. Os argumentos de Carvalho (2019), Priore e Venancio (2016) acerca da escravidão fazem-nos recordar a impregnação das visões racistas, importadas para o nosso país — e, depois, nele mesmo produzidas —, e dos entrelaçamentos com o campo educacional. Se “a importação do ideário da *belle époque* esteve longe de ser ingênuo” (PRIORE; VENANCIO 2016, p. 2020), a hierarquização das raças não foi evitada, revelando a infiltração da ciência e da tradição europeias da época, como critério definidor das sociedades civilizadas — controlando e reenquadrando os papéis sociais.

Na educação jurídica dos primeiros anos da República, compreendendo o intervalo entre os anos 1889 a 1930 e os novos aspectos sociais, caracterizados pela ascensão de novas classes e pela influência do positivismo, notamos algumas mudanças, embora não significativas no campo do currículo. Uma vez desassociados Igreja e Estado, a disciplina Direito Eclesiástico é extinta e, ao mesmo tempo, duas novas foram criadas, História do Direito Nacional e de Legislação Comparada, culminando numa atmosfera de atualização na formação jurídica, diagnosticada por Venancio Filho (1979).

Notamos que essa atualização se deu de outro modo, pelo que aquele autor identifica com a criação dos cursos e das faculdades livres, por meio da autonomia para a criação de cursos pelo país, ladeada do federalismo político. Ora, “a reforma Benjamin Constant retoma sob novas bases a criação dos cursos livres e faculdades livres, que começam a surgir em vários estados, quebrando assim o duopólio das tradicionais escolas de Recife e São Paulo” (VENANCIO FILHO, 1979, p. 20).

Com isso, levantamos os locais, as quantidades e os respectivos anos de surgimento dos novos cursos ou faculdades que passaram a concorrer com a erudição e a tradição dos dois primeiros cursos brasileiros em Olinda/Recife e São Paulo, o que é apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Criação de cursos e faculdades livres de Direito na República Velha (1889-1930)

Estado da Federação	Quantidade	Ano
Bahia	01	1891
Brasília	02	1891
Minas Gerais	01	1892
Pará	01	1902
Ceará	01	1903
Amazonas	01	1912
Rio de Janeiro	01	1927

Fonte: Elaboração própria, a partir de Venancio Filho (1979).

Com base na análise do quadro, percebemos o crescimento da formação em Direito pelo país, durante o período da República Velha, e levantamos duas questões que daí decorrem. A primeira diz respeito ao que Rodrigues (1988) denomina “pluralismo de cursos jurídicos no país”, em referência ao desenvolvimento dos cursos, possibilitando-nos correlacionar com o argumento de Tagliavini (2017), ao metaforizar, de um lado, “o centro” e “a tradição” com as academias do Recife e de São Paulo e, do outro, “a margem” e “a liberdade” com os novos cursos.

A faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, no Largo do São Francisco, ou a Faculdade de Direito do Recife, antiga faculdade de Olinda, ganham em tradição; os cursos novos ganham em liberdade. A tradição é boa, mas também pesa. [...] E a tradição continua em departamentos, centros, congregações, engessamento do currículo, ementas que podem ficar defasadas, professores desestimulados para trabalharem com a graduação e outras amarras do serviço público. Em situações como essa, fica mais difícil acompanhar a dinâmica do direito nos dias atuais. As instituições que estão no berço têm o privilégio da liberdade para acompanhar as rápidas transformações da sociedade e do direito, embora possam perder, por exemplo, na riqueza de uma biblioteca histórica do direito ou na titulação de seus docentes (TAGLIAVINI, 2017, p. 115).

Daí, fica evidente a seguinte disputa: tradição *versus* liberdade, que insiste em repercutir entre os críticos da educação jurídica e ser associada, ainda hoje, à qualidade do ensino entre as IES públicas e privadas, respectivamente. No entanto, não concordamos com entendimento do senso comum, ao estabelecer que tradição é sinônimo de qualidade. Não raro, o caminho tradicional mantém as práticas metodológicas arcaicas e impede a inovação e a criatividade, exigências da sociedade e do Direito na era digital. Tampouco incorremos na ilusão de crer que o novo é, por si só, melhor — em razão de ser mais atual, por exemplo. Com efeito, a expansão dos cursos de Direito testemunhou um tempo em que a aliança com a Igreja não era mais oficial, mas, por outro lado, o pensamento permanecia conservador — inclusive

porque o pensamento religioso atuava fortemente como regulador social e, como mostramos, o Direito, mesmo na República Velha, mostrou-se deveras “sacerdotal”.

A segunda questão refere-se à essa preocupação com o método de aprendizagem jurídico. É a partir da descentralização dos cursos e do aumento razoável de faculdades, que surge o debate sobre a decadência do ensino de Direito (VENANCIO FILHO, 1979). Porém, adverte-nos esse mesmo autor, “só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor” (VENANCIO FILHO, 1979, p. 21). Ora, torna-se evidente que os critérios de qualidade institucional ou mesmo a preocupação com que tipo de jurista seria formado, não eram considerados, afastando desde esse período de expansão o compromisso da educação superior e dos graduandos com a sociedade.

Seguindo ainda os pesquisadores da educação jurídica já citados, deparamo-nos com uma periodização que, partindo do Estado Novo, alcança as décadas em que os estudos foram publicados — no caso de Rodrigues (1988), os anos 1980, e de Venancio Filho (1982), os anos 1970. Evidencia-se que tais autores buscaram, a seu modo e em seu tempo, também refletir sobre os desdobramentos dessa história para a formação em Direito no país. Ressaltamos elementos em comum a ambos, a seguir.

Se, como enfatiza Carvalho (2019), 1930 “foi um divisor de águas”, em decorrência da aceleração das transformações sociais e políticas, a partir daquele ano, isso se materializou na dita Revolução de 30²², com sucessivas fases de instabilidades entre ditaduras e regimes democráticos, progredindo no projeto das elites para a formação de uma identidade nacional, ao passo em que a população se manifestava. Ainda nesse ano foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), denominado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo presidente Getúlio Vargas.

Na área da educação também houve tentativas de reforma. A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O ensino devia ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos (CARVALHO, 2019, p. 96).

Ora, a pedagogia brasileira tentava adaptar-se à realidade social, importando novas práticas dos Estados Unidos e da Europa, em especial, pelas consequências da Segunda

²² Movimento armado dirigido por civis e militares dos estados da Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, culminando na destituição do presidente da República, Washington Luís. Com base em Carvalho (2019, p. 93), “certamente não se tratou de revolução, se compararmos o episódio com que se passou na França em 1789, na Rússia em 1917, ou mesmo no México em 1910. Mas foi sem dúvida o acontecimento mais marcante da história política do Brasil desde a independência”.

Revolução Industrial, iniciada em meados no final do século XIX. No Brasil, o movimento escolanovista reivindicou um sistema de educação adequado, contrário aos métodos tradicionais de ensino e democrático, como instrumento de valorização das habilidades do estudante e de redução das diferenças sociais. No campo das estruturas sociais, a industrialização ocasionou o surgimento de novas classes e, na perspectiva cultural, “o período representa uma busca do país pela sua verdadeira realidade, um período de introspecção e reflexão, significando o abandono dos velhos estigmas da estrutura colonial” (VENANCIO FILHO, 1982, p. 303).

No que diz respeito à educação jurídica, “a mudança ocorrida neste período foi muito mais quantitativa, havendo uma proliferação muito grande de faculdades de Direito por todo o país” (RODRIGUES, 1988, p. 23), mantendo-o afastado de transformações inovadoras. Com a Reforma Francisco Campos²³, o curso de Direito foi dividido em bacharelado, visando a formação de práticos e, em doutorado, para a formação dos professores. Entretanto, Venancio Filho (1979) adverte-nos que os resultados do projeto de Campos não foram concretizados, tendo em vista que os cursos de doutorado não desempenharam a função planejada, recaindo nos mesmos erros do bacharelado em Direito.

Esses elementos indicam fortemente, não só aos autores citados, mas também a nós, a constituição de uma cultura jurídica que alcança níveis mais complexos, acadêmica e socialmente: numérica e qualitativamente, o Estado permite, apoia e passa a financiar a formação de quadros, inclusive para compô-lo, em particular no que tange ao Poder Judiciário.

Ainda nessa fase do desenvolvimento dos cursos jurídicos, precisamente em 1955, destacamos o discurso de San Tiago Dantas, na aula inaugural do curso da FND/UFRJ, pela seguinte novidade: relacionar a crise do ensino de Direito à cultura jurídica, suscitando um movimento de “restauração da cultura jurídica pela educação”.

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica, e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o

²³ Conjunto de reformas administrativas no campo da educação nacional realizadas pelo então Ministro Francisco Campos, no governo Getúlio Vargas. Conforme explica Venancio Filho (1979), a reforma atingiu o ensino superior, consubstanciada em dois importantes diplomas legais: o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, e o decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS, 1979, p. 45).

Aqui, esse “lançar raízes” utilizado por Dantas significa incentivar, ao contrário da ideia de fincar-se ou cravar-se, como as próprias raízes o fazem no solo — bem como o sistema arborescente delineado por Deleuze e Guattari (1995). Então, depreendemos, primeiro, que, embora passadas quase sete décadas deste pronunciamento, a crítica de Dantas é aplicável atualmente, revelando o desenvolvimento moroso dos cursos jurídicos. Depois, o argumento do professor converge para uma educação jurídica rizomática, a partir do abandono de métodos da formação jurídica como mera instrução institucional e normativa. Enfim, como sintetiza Rodrigues (1988, p. 26), “o Brasil e o mundo evoluíram. Nas outras áreas de conhecimento, os progressos eram visíveis. No Direito continuávamos basicamente no século XIX”.

Recorremos, como complemento para a demarcação histórica, à pesquisa de Costa (1992), que consiste em sua dissertação, intitulada *Ensino jurídico: disciplina e violência simbólica*. Essa escolha justifica-se pelo recorte feito por esse autor, dividindo o ensino jurídico no Brasil entre “até 1964” e “pós-1964”, enfatizando a influência do regime político ditatorial no exercício da educação jurídica. Como se pode adiantar, no segundo capítulo, acerca da EDH, observaremos que uma das vertentes desse modelo educacional e de sua política pública se fundamenta no direito à memória e à verdade, como manifestação de resistência e construção da cidadania. Além disso, as ideias de Warat, — a cosmovisão carnalizada e o surrealismo jurídico —, analisadas no quarto capítulo, aparentam ter sido desenvolvidas como reações a essa mesma política vivenciada por ele, na Argentina, e que o fez refugiar-se no Brasil.

Por causa disso, a articulação, neste instante, do contexto político e sociocultural dos anos 1964 a 1985, em referência ao Golpe Militar²⁴, com a história dos cursos jurídicos parece-nos oportuna, ao evidenciar que a educação jurídica contemporânea, nas IES, possui resquícios daquela época. Além disso, conscientiza-nos e aos demais pesquisadores e interessados pela temática acerca da transformação das funções sociais dos cursos de Direito, em nossa realidade.

Conforme prelecionam Priore e Venancio (2016, p. 277), “de fato, o Golpe Militar de 1964 pode ser acusado de muitas coisas, menos de ter sido uma mera quartelada”. O governo militar foi planejado antecipadamente e impôs um modelo administrativo e político autoritário em que os direitos civis e políticos foram restringidos violentamente. Quanto aos aspectos

²⁴ Pautando-nos nas explicações históricas de Carvalho (2019), esse período é dividido em três fases. A primeira, entre 1964 a 1968, sob o comando do general Castelo Branco é caracterizada pela repressão e abrandamento, além da dominação dos setores mais liberais das forças armadas. Na segunda fase, correspondendo ao período mais sombrio de repressão aos direitos, de 1968 a 1974, pelo domínio dos militares mais agressivos e sob o governo de Garrastazu Médici. Finalmente, a última fase do governo militar, iniciada em 1974 com a posse de Ernesto Geisel e João Batista de Figueiredo, finalizada em 1985, quando leis repressivas são revogadas aos poucos.

econômico, coincidindo com o período de maior repressão, houve um rápido crescimento, porém, beneficiando desigualmente a população.

Como era maior a mobilização em 1964 e como estavam mais desenvolvidos os meios de controle, a repressão política dos governos militares foi também mais extensa e mais violenta do que a do Estado Novo. Embora presente em todo o período, ela se concentrou em dois momentos: entre 1964 e 1965, e entre 1968 e 1974 (CARVALHO, 2019, p. 164). [...]

Uma onda de nacionalismo xenófobo e reacionário percorreu o país. Viam-se nas ruas e nos carros faixas com os dizeres: “Brasil: ame-o ou deixe-o”, uma crítica explícita à oposição, sobretudo à oposição armada (CARVALHO, 2019, p. 172).

Ora, Carvalho (2019) sintetiza as características sociais daquele momento político horrendo, por meio dos seguintes termos: “controle”, “repressão” e “violenta” — referindo-se aos ataques e perseguições à liberdade, à opinião, à locomoção, à imprensa, à educação, à reunião e manifestação, à cultura e arte, enfim, aos Direitos Humanos. Assim, relacionamos o argumento desse autor com a explicação de Costa (1992), acerca da educação jurídica, ao somar as consequências da Ditadura Militar às da Reforma Universitária, sobretudo, sob os efeitos da Lei n.º 5540/1968 e pelo desejo de construir uma educação superior com base naquele regime.

Especificamente em relação ao ensino jurídico, pouca coisa pode ser acrescentada às modificações ocorridas no ensino superior no período pós-64. Sendo um aos cursos tradicionais (direito, engenharia e medicina), sofreu os mesmos efeitos da **disciplinarização** e da expansão **privada**. De um anterior curso de elite, vinculado aos quadros da burocracia estatal, o ensino jurídico viu-se destituído deste *status*, para ser jogado na vala comum dos cursos de final de semana, que dispndiam os menores custos com maior demanda.

A reforma universitária de 1968 encontrou nos cursos jurídicos um campo fértil para o engajamento do ensino superior com os ideais do regime estabelecido. Dentro da **tradição conservadora** os cursos de direito eram os mais propícios a assimilar a ideologia da ordem, do cumprimento à lei, da **hierarquização**, da **disciplina**, da **não contestação**, **quando não da participação ativa** em favor do regime estabelecido. Historicamente isolados do contexto social brasileiro, os cursos jurídicos expandiram e aprofundaram esta situação após 1964 (COSTA, 1992, p. 115, grifo nosso).

Certamente, Costa (1992) ajuda-nos a compreender que a conjuntura ditatorial se impregnou nos cursos jurídicos, influenciando numa metodologia autoritária e arbitrária que, em última análise, nega a interação social e a cultura da vida cotidiana. Novamente, a própria historiografia política brasileira cruza com a história dos cursos de Direito e a força do poder dominante, ao atravessar os muros das instituições educacionais, exerce a “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), enquanto reproduz hábitos que impedem a comunicação pedagógica. Portanto, observamos que todo o desenvolvimento da educação jurídica no Brasil é marcado por fissuras que neutralizam a integralidade da formação humanizadora.

Não à toa, recentemente, ao analisar as atuais DCND, Rodrigues (2019, p. 46), diagnostica que “a estratégia tradicional de atualizar os cursos de Direito, via inclusão de novos conteúdos, parece insuficiente. Talvez seja necessário refundar a educação jurídica”. Ora, esse autor alerta-nos para duas questões: primeiro a necessidade de analisarmos as DCND — o que

faremos na próxima seção —, apontando os possíveis avanços e regressos; depois, evocar para a educação jurídica, o mesmo sentido epistemológico da transversalidade em Deleuze e Guattari (1995). Logo, essa dimensão transversal deve superar o que Rodrigues (2019) identifica como “estratégia tradicional”, suscitando novos conteúdos e metodologias que democratizem a educação jurídica.

2.3 Noção de transversalidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCND)

Considerando o que apresentamos na seção anterior, entendemos que a sociedade brasileira e os cursos jurídicos contemporâneos são marcados por determinações históricas específicas. Nesta seção, norteados pela categoria “transversalidade”, analisamos as DCND, reconhecendo a importância desse documento como referência legal e avaliando se sua atualização atende às demandas institucionais e sociais. Ora, esperamos dessas diretrizes orientações que restaurem a educação jurídica, segundo sua finalidade de formar bacharéis em Direito competentes à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

A deliberação acerca das diretrizes curriculares compete à Câmara de Educação Superior. As suas finalidades constituem-se, conforme entendimento no Parecer CNE/CES N.º 776/1997²⁵, em orientar a elaboração dos currículos, necessariamente respeitada por todas as IES, assegurando a flexibilidade e a qualidade da formação dos estudantes (BRASIL, 1997). A elaboração das propostas de diretrizes ainda obedece aos Pareceres CNE/CES n.º 583/2001, n.º 67/2003 e n.º 210/2004, com recomendações aos especialistas de cada área do conhecimento.

²⁵ Conforme decisão da comissão integrada pelos conselheiros Carlos Oliveira, Éfrem Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida, as propostas de diretrizes de todos os cursos de graduação devem seguir os seguintes aspectos: 1) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Considerando os cursos de graduação em Direito, recentemente, as diretrizes curriculares foram instituídas pela Resolução CNE/CES n.º 5/2018, revogando a antiga Resolução CNE/CES n.º 9/2004. A revisão periódica das diretrizes dá-se pelas exigências sociais dos próprios egressos e pelas inovações pedagógicas, compreendendo a organização do currículo, através da atualização das disciplinas e dos conteúdos programáticos. A respeito da natureza desse sistema das diretrizes, argumentam Dias, Maito e Lemes (2019), ocupa-se do planejamento da relação de ensino-aprendizagem em nível estatal.

O mais abrangente planejamento da relação de ensino-aprendizagem, até porque se aplica a todos os cursos de uma determinada área do conhecimento no País, é aquele elaborado pelo Estado: no exercício de sua jurisdição, este pode editar normas que regulam uma determinada atividade profissional, aí incluída a maneira como se organizam os cursos que formam pessoas para atuar nessa profissão (DIAS; MAITO; LEMES, 2019, p. 107).

Se a prática de planejar compreende a organização da aula até a regulação do curso superior, a formulação das DCND compreende este último e mais amplo nível do planejamento. Para esses mesmos autores, isso se justifica pela direção que o Estado adotou ao optar pelo sistema das diretrizes curriculares, recusando as alternativas da participação das IES²⁶, do currículo único²⁷ e do currículo mínimo²⁸ para regular a oferta dos cursos. Ainda conforme a avaliação de Dias, Maito e Lemes (2019), de modo especial no tocante às diretrizes dos cursos de Direito, essa escolha fez com que o planejamento estatal recaísse num paradoxo, por “fomentar o exercício da autonomia [das IES] por meio da limitação da autonomia” (DIAS; MAITO; LEMES, 2019).

Ora, concordamos com a posição dos autores, pois considerando mesmo o Parecer CNE/CES n.º 776/1997, a intenção das diretrizes consiste em substituir a ineficiência e engessamento dos currículos mínimos, modelo utilizado anteriormente que contribuiu, inclusive, para aquela crise da educação jurídica, com aspecto “multifacético”, no sentido utilizado por Rodrigues (1993, 2005).

Deve-se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação

²⁶ O planejamento estatal de currículo livre consiste em o Estado deixar de regular a matéria, liberando as IES para tomar as decisões e concedendo às corporações profissionais — no caso do curso de Direito, OAB, Magistratura, Ministério Público, por exemplo — estabelecerem as condições de ingresso nas carreiras jurídicas. Esse modelo de planejamento estatal não foi adotado no Brasil, mesmo quando das Faculdades *Livres* de Direito (DIAS; MAITO; LEMES, 2019).

²⁷ No sistema de “currículo único”, o legislador estabelece dentre alguns elementos, a duração do curso, as disciplinas de cada série, o início e fim dos períodos letivos e a forma de avaliação. Esse modelo foi adotado nos cursos jurídicos brasileiros desde a sua criação até o ano de 1962 (DIAS; MAITO; LEMES, 2019).

²⁸ Rodrigues (2020) define “currículo mínimo”, sendo o conjunto dos componentes curriculares, fixado pelo órgão competente e obrigatoriamente incluído em todos os currículos plenos dos cursos da área de conhecimento específica, sintetizando-o como “aquele que é obrigatório”.

do curso de graduação. Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida (BRASIL, 1997).

Se a preferência da política pública pelo modelo de diretrizes tinha a intenção de “garantir a qualidade desejada”, entretanto, manteve — ou até mesmo alargou — a limitação da autonomia das IES, sobretudo, na graduação de Direito. Embora não haja menção à expressão “currículo mínimo”, as atuais DCND instituem a obrigatoriedade de conteúdos e competências.

A Resolução CNE/CES n.º 5/2018 inclui como obrigatórios alguns dos conteúdos enumerados nas perspectivas formativas, os conteúdos transversais estabelecidos em legislação própria, a prática jurídica, o trabalho de conclusão, as atividades complementares e também um conjunto de competências. A Resolução CNE/CES n.º 7/2018 agrega a esses componentes curriculares obrigatórios as atividades de extensão.

O nome disso é *currículo mínimo*. Diversa não pode ser a interpretação tendo em vista que esses componentes curriculares são obrigatórios para todos os cursos de Direito, de todas as IES. É equivocada, portanto, a afirmação de que não existem atualmente currículos mínimos, mas apenas diretrizes curriculares (RODRIGUES, 2020, p. 26).

Os argumentos de Dias, Maito e Lemes (2019) e Rodrigues (2020) concorrem para o entendimento de que, embora exista um documento legislativo que oriente os cursos jurídicos para a adoção de práticas e conteúdos mais abertos às exigências da sociedade, dos graduandos e dos Direitos Humanos, as IES não aproveitam em sua plenitude; além do mais, o Estado camufla a expressão “currículo mínimo”, mantendo seu poder e limitando a autonomia universitária. Além disso, observamos que, como essa interpretação é mantida nas atuais DCND, os cursos jurídicos contemporâneos conservam aquela essência dos cursos dos anos de 1962 até 1994 quando, de fato, foi adotado no Brasil, o currículo mínimo.

Logo, se Rodrigues (1995) afirma que, naquela época, o currículo não alterou a estrutura vigente, mantendo a rigidez e a tendência na formação de técnicos do Direito numa quase exclusividade de cadeiras dogmáticas, atualmente, as DCND forjam o mesmo tecnicismo, perpetuando um curso jurídico profissionalizante com mínimas adaptações às questões sociais, culturais e humanistas.

Nessa linha, se utilizamos a transversalidade como parâmetro para o caráter pedagógico humanístico, torna-se indispensável sua comparação entre as duas Resoluções — 2004 e 2018 —, com o fito de notarmos em que medida houve um progresso e quais os desafios a serem superados.

No primeiro documento, Resolução CNE/CES n.º 9/2004, a ideia de transversalidade aparece ineditamente, citada apenas uma única vez, no artigo 8º, em referência às atividades complementares, definidas como

componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, [que] possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, **transversais**, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Notamos que a presença da dimensão transversal é muito tímida e não traz, ao menos, uma inovação curricular capaz de desenvolver práticas concretas de transformação social. Ora, se conforme Rayo (2004, p. 149), “a transversalidade introduz no desenvolvimento do currículo a proposta de voltar a reivindicar a função moral e social da escola e resolver a questão entre ensinar conhecimentos e educar para vida”, a Resolução de 2004 não admite essa concepção, portanto, sendo omissa e mantendo os cursos jurídicos alheios às práticas e valores dos Direitos Humanos.

Por esse mesmo motivo, julgamos, inclusive, que seja a razão pela qual Tagliavini e Tagliavini (2019, p. 332) desconsideram aquela menção ao aspecto transversal no documento de 2004, atribuindo o ineditismo para a Resolução de 2018: “o tema da transversalidade, que nasceu da Educação Básica, migrou também para o Ensino Superior, e, no caso das Diretrizes Curriculares do Direito, apareceu pela primeira vez, na Resolução atualmente em vigor”. Desse modo, somente após catorze anos, com a entrada em vigor da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, a vertente transversal ganha evidência, sendo reconhecida pelos especialistas.

O Parecer CNE/CES n.º 635/2018, cujo assunto é a revisão das DCND, esclarece-nos o processo de elaboração dessas novas diretrizes, detalhando os amplos debates com órgãos de representação profissional, especialistas e representantes do governo em âmbito educacional. As tratativas sobre possíveis alterações das diretrizes de 2004 iniciaram-se somente em 2014 — culminando em reuniões durante quatro anos para, finalmente, aprová-las em 2018.

Nas atuais DCND são utilizadas as categorias “transversal” e “transversais”, expressando a ideia de transversalidade, claramente, em três momentos.

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

[...]

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento **transversal** dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileiras, africana e indígena, entre outras (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Com base na análise desse dispositivo, entendemos que a ideia disposta diz respeito à elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito. Logo, considerando consistir o

PPC no planejamento que a IES elabora para um curso, dentre os seus elementos²⁹ constitutivos, a transversalidade deve contemplar os conteúdos obrigatórios dispostos em diretrizes curriculares específicas. Ademais, sem o prejuízo de outras normas — Constituição Federal, leis federais, decretos, portarias, resoluções e/ou diretrizes —, a própria resolução indica expressamente quais são essas diretrizes, suprimindo a ausência nos instrumentos curriculares anteriores. Então, no Quadro 2, a seguir, sintetizamos os oito conteúdos obrigatórios transversais e suas respectivas fundamentações legais.

Quadro 2 – Conteúdos curriculares obrigatórios transversais dos cursos de Direito

Conteúdo transversal	Fundamentação legal
Ecologia e Meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 225, § 1º, VI, Constituição Federal – Lei n.º 9.795/1999 – Decreto n.º 4.281/2002 – Resolução CNE/CP n.º 2/2012 – Resolução CNE/CES n.º 5/2018 (art. 2º, § 4º) com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021
Educação em Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> – Resolução CNE/CP n.º 1/2012 – PNDH (2009) – PNEDH (2006) – Resolução CNE/CES n.º 5/2018 (art. 2º, § 4º) com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021
Políticas de Gênero	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 8º, IX, Lei n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) – Resolução CNE/CES n.º 5/2018 (art. 2º, § 4º) – com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021
Envelhecimento	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 22, Lei n.º 10.741/2003 – Resolução CNE/CES n.º 5/2018 (art. 2º, § 4º) com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021
Relações étnico-raciais	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 8º, IX, Lei n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) – Resolução CNE/CP n.º 1/2004 – Resolução CNE/CES n.º 5/2018 (art. 2º, § 4º) com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021

²⁹ Os elementos do PPC são, em síntese: contextualização e apresentação do curso; componentes curriculares; formas de avaliação e elementos didáticos, integrativos e administrativos (RODRIGUES, 2020).

Quadro 2 – Conteúdos curriculares obrigatórios transversais dos cursos de Direito (conclusão)

Conteúdo transversal	Fundamentação legal
Educação digital	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 26, Lei n.º 12.965/2014 – Resolução CNE/CES n.º 5/2018 com as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 2/2021
Educação para o trânsito	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 76, Lei n.º 9.503/1997
Educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> – Art. 28, III e XIV, Lei n.º 13.146/2015 – Decreto n.º 5.626/2005 (art. 28, III e XII)

Fonte: Elaboração própria, a partir de Rodrigues (2020).

É possível observar, quanto aos dois últimos conteúdos transversais, que sua fundamentação legal não contempla a própria Resolução CNE/CES n.º 5/2018, pois não foram por ela previstos. Ainda assim, mantivemo-los no Quadro pelo que observa Rodrigues (2020): em referência aos “conteúdos”, as DCND e o Direito Educacional vigentes não impõem formas específicas de organização, havendo, neste caso, autonomia das IES para fazê-lo por meio de matérias, disciplinas, atividades ou módulos temáticos. Ademais, a obrigatoriedade da inclusão dessas temáticas na política educacional decorre de legislação específica — a educação jurídica, portanto, mais anda a reboque das mudanças impressas na legislação pela sociedade do que se antecipa a elas (o que traduz seu caráter ainda conservador).

A transversalidade traz, então, novas perspectivas para a educação jurídica, ao abrir a organização do currículo a conteúdos que reclamam posição de quem é profissional do Direito, tornando esse dispositivo pedagógico mais democrático e atualizado em relação às demandas sociais. Se, em sentido semelhante, Rayo (2004) explica-nos que um currículo com esta dimensão propõe reflexões antigas do campo da pedagogia, da didática ou da filosofia, sua maior contribuição consiste em apontar para a necessidade de mudança tanto na prática educativa de profissionais do Direito como, conseqüentemente, no perfil desse trabalhador que também deve ser cidadão especialmente atento aos destinos políticos e sociais.

Dessa forma, concordamos com Rayo (2004), acrescentando ser a visão integrada da transversalidade nos cursos jurídicos capaz de transformar os futuros juristas em cidadãos plenos de direito e conscientes do seu papel na sociedade. A adoção obrigatória dos conteúdos transversais oportuniza aos graduandos a percepção acerca dos problemas sociais e das necessidades, sobretudo, de grupos mais vulneráveis — que, como nos reportamos na seção anterior, ocupam a margem da sociedade —, construindo, portanto, seus próprios conhecimentos e intervenções de forma autônoma.

A noção de transversalidade é retomada no artigo 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018.

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

[...]

XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Por conseguinte, notamos que a noção de transversalidade nas competências é manifesta e, mais do que isso, obrigatória, devendo superar as habilidades tradicionais, forjando novos modos de fazer fundamentados nos Direitos Humanos, conforme o disposto no artigo 4º, XIV. Ora, isso parecer corresponder à mudança identificada no *caput* desse dispositivo, se comparado com a resolução anterior: o que antes era referido como “habilidades e competências”, recentemente passa a ser competências cognitivas, instrumentais e interpessoais”. Conforme Rodrigues (2019, p. 262), “a inclusão dos níveis exigíveis em termos de competências [cognitivas, instrumentais e interpessoais] deixa clara a sua extensão. A ideia de competência instrumental supre inteiramente o que usualmente é denominado de habilidades”. Assim, a superação do reducionismo que identificaria “habilidade” com “prática” e “competência” com “pensamento, ação intelectual” aproxima-se também da ideia de transversalidade, já que a integração das dimensões (cognitivas, instrumentais, interpessoais) sugere a noção de articulação entre saberes, própria à transversalidade como aqui a concebemos.

Essa competência obrigatória correlaciona-se com o processo pedagógico dos Direitos Humanos, pautando-se no desenvolvimento da ética, criticidade, diálogo e respeito às diversidades. “Esta metodologia deve incluir uma prática pedagógica que possibilite a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora” (TAVARES, 2007, p. 491). Portanto, a formação profissional dos bacharelados em Direito deve, obrigatoriamente, suscitar a cultura dos Direitos Humanos.

Adiante, a ideia da articulação de saberes — analisada na primeira seção deste capítulo — é disposta no artigo 5º, devendo ser desenvolvidos no PPC de Direito os conteúdos e as atividades que cumprirão, na prática, aquele requisito.

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

[...]

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo **transversal**, em todas as três perspectivas formativas (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Observamos que o termo “transversal”, aqui, significa que “as atividades de caráter prático-profissional” e a “resolução de problemas” devem perpassar todas as perspectivas formativas: a geral, a técnico-jurídica e a prático-profissional. Então, a ideia apresentada é a de que a articulação entre a teoria e a prática jurídicas e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem estejam presentes nas três dimensões formativas. “Nesse sentido, na área do Direito, a recuperação histórica das discussões, legislações, decisões e seus reflexos na vida social são de uma importância no processo de refutação” (RODRIGUES; GOLINHAKI, 2020, p. 118). Ora, esses autores alertam-nos para a relevância do abandono das práticas tradicionais e dogmáticas que impedem a reflexão crítica, adotando-se técnicas inovadoras que consideram a posição ativa do estudante e as exigências da era digital, com o intuito de favorecer a transversalidade dos conhecimentos, mesmo em cenários de transformação tecnológica.

Observamos que a Resolução CNE/CES n.º 5/2018 amplia a noção de transversalidade em seu texto, não apenas no aspecto quantitativo da categoria, mas na extensão do próprio sentido, impondo a sua obrigatoriedade nos conteúdos (artigo 2º, §4º), nas competências formativas (artigo 4º, XIV) e na articulação entre os saberes nas perspectivas formativas (artigo 5º, §1º). Ainda, essa mesma dimensão transversal deve estar expressamente no PPC e no currículo e, claro, na materialização das práticas educativas no cotidiano, nos modos de fazer que aproximam professor e estudante.

Para além da presença manifesta no corpo das DCND, vale ressaltar que o melhor sentido de transversalidade não reside nesses três dispositivos comentados, mas no inciso I do art. 5º, que afirma a importância do diálogo interdisciplinar:

Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em **diálogo** com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais, e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (BRASIL, 2021, grifo nosso).

Logo, o que aquela noção também permite é a comunicação entre o Direito e os demais conhecimentos e áreas formativas. No entanto, os cursos de graduação em Direito parecem resistir às inovações. Mesmo que a revisão periódica das diretrizes seja um processo moroso, as IES devem contribuir para modificar suas estruturas o quanto antes, visando um enfoque integrador, através do “diálogo com as demais expressões do conhecimento”.

Não negamos que o processo de transformação seja lento e requeira um longo prazo, mas a inércia parece estar também enraizada nas instituições e nos profissionais da educação

superior. Com isso, notamos que apenas a alteração curricular não é suficiente para materializar o melhor sentido da transversalidade: é preciso mudar uma lógica conservadora e suas práticas, avessas à transversalidade, porque amparadas (e amparando) sistemas que se beneficiam da segmentação e hierarquização próprias ao ensino tradicional do Direito. Se, de um lado, a especialização pode acentuar um isolamento entre os saberes, por outro, a transversalidade pode servir de contraponto para o risco daquela segmentação e hierarquização.

Ora, na prática, para instituir integralmente uma reforma de cunho transversal, reconstruindo os espaços e as gentes, adaptando-os às múltiplas formas de ser contemporâneo, recorreremos à ideia de Santos (2019) acerca da “descolonização do *curriculum*”.

O contexto social, político e cultural da descolonização determinará as suas especificidades. Ao nível geral, só existem as grandes orientações ou diretrizes. O *curriculum* seria orientado de forma a identificar a linha abissal desenhada inicialmente e depois apagada pelas epistemologias do Norte, a linha que, desde o início do período moderno divide as formas de sociabilidade, de ser, e de conhecer metropolitanas das formas de sociabilidade, de ser, e de conhecer coloniais. A linha abissal se tornaria visível através das ecologias de saberes, da copresença de diferentes conhecimentos, cada um validado pelos seus próprios critérios, reunidos e discutidos em conjunto à luz das necessidades pragmáticas das lutas sociais que visam criar futuros pós-capitalistas, pós-colonialistas e pós-patriarcais (SANTOS, 2019, p. 384).

Nessa linha, se a educação colonial — e não diferente, a educação jurídica — incentiva atitudes de desigualdade, afirmando a dominação dos fracos pelos fortes e impedindo a transmissão de valores, a alternativa encontrada pelo autor, que consentimos, consiste em descolonizar não apenas o currículo, mas a própria universidade. Ele o faz, sugerindo um reconhecimento dos diferentes conhecimentos e culturas, por meio das “epistemologias do Sul”. “É esta a ideia principal das epistemologias do Sul: não existe justiça global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2019, p. 384). Em outras palavras, a pluralidade de conhecimentos e culturas é condição para o estabelecimento da justiça social.

A verdadeira prática pedagógica e interventiva dos Direitos Humanos, para ser inserida na sala de aula do Direito, necessita erradicar o “colonialismo universitário”³⁰, enquanto parâmetro curricular e dos corpos docentes e discentes, baseados na imposição de uma cultura sobre a outra. Então, as acepções e pressupostos da transversalidade desenvolvidos até aqui associam-se aos argumentos de Santos (2019), contribuindo para repensarmos a função da educação jurídica e dos bacharéis em Direito, ambos convergindo a justiça social e promoção da dignidade humana.

³⁰ A expressão “colonialismo universitário” é utilizada por Santos (2019) em conjunto com outra, “capitalismo universitário”. Esse autor defende a descolonização e a desmercantilização do sistema universitário das sociedades em que as desigualdades socioeconômicas se somam às desigualdades raciais, étnico-culturais, epistêmicas e sexuais, influenciadas pelo eurocentrismo.

Entendemos que a Resolução CNE/CES n.º 5/2018 traz um caráter inovador, mas o fardo da cultura colonizadora dificulta as alterações significativas na educação superior. Com base ainda, em Santos (2019, p. 380), a respeito dessas continuidades que se reproduzem, “a hipótese mais plausível é que os processos de descolonização da universidade se encontrem necessariamente nos seus estágios iniciais”. Além disso, recuperando nosso esforço epistemológico delineado na primeira seção, compreendemos a aprendizagem transversal muito além de um simples critério organizador curricular, como estabelecido pela atual DCND.

Transversalizar o processo educacional é, acima do procedimento a ser realizado em sala de aula, permitir a convergência de vários saberes, emergentes da realidade, para a construção de intervenções sociais. No entanto, essa categoria é usada nas DCND com um direcionamento maior aos conteúdos, não detalhando o desenvolvimento das perspectivas transversais sobre os Direitos Humanos, como pontua o próprio artigo 4º, XVI. Nesse sentido, as ideias instituídas por Guattari (1985) e Deleuze e Guattari (1995), que defendem um sistema múltiplo e rizomático, exigem uma metodologia ativa, flexível e sensível — compatível com a mesma da EDH e, igualmente, como resistência aos atuais contextos dos cursos jurídicos e conjuntura brasileiros —, podendo ser melhor articulada nas futuras revisões periódicas das diretrizes do Direito, ainda que as DNEDH possuam esse condão.

Portanto, torna-se indispensável discutirmos, no próximo capítulo, em que medida a dimensão transversal, considerando sua resistência à imposição de uma única cultura e ao conhecimento dominantes, contribui para o desenvolvimento da educação superior, bem como, os objetivos da Educação em Direitos Humanos.

3 TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quero falar de uma coisa
[...]
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
[...]

(Milton Nascimento; Wagner Tiso, 1983)³¹.

Coração de Estudante lembra-nos o contexto político em que nasce a Educação em Direitos Humanos no Brasil. Assim como as figuras de linguagem admitem diferentes interpretações dos trechos da canção para evitar a censura, cidadãos brasileiros, especialmente, da massa populacional constituída pelos grupos minoritários, tiveram de resistir à intensa violação aos seus direitos econômicos, sociais e políticos. No período do Golpe Militar, que Sader (2007) sistematicamente identifica como segundo período histórico³² dentre os quatro que constituem a sequência da EDH, os Direitos Humanos ganharam relevância, disputando diversos espaços.

Se antes de 1964, na pauta da agenda pública brasileira não havia lugar para a defesa desses direitos, com a violência e a repressão da ditadura, “comissões de direitos humanos, compostas por juristas, por membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, foram incorporados ao campo das lutas políticas” (SADER, 2007, p. 81). Assim, ao passo em que a temática era recorrente em debates, denúncias, jornais e na academia, a maior

³¹ *Coração de Estudante* é uma canção composta por Milton Nascimento e Wagner Tiso, em 1983, e interpretada na voz de Nascimento, constituindo-se uma referência da Música Popular Brasileira (MPB). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/analise-da-musica-coracao-de-estudante/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

³² Ao desenvolver o contexto histórico da EDH no Brasil, Sader (2007) o divide em quatro períodos diferenciados: inicialmente, um antes do golpe de 1964; o segundo, de 1964 a 1985, considerando o período de ruptura brusca e violenta da Ditadura Militar; o terceiro foi o da transição democrática; e por fim, o quarto período, de hegemonia neoliberal, que perdura até hoje.

conquista do que à época se poderia denominar como EDH era consolidada: a resistência à repressão política.

Recuperando a tradição política latino-americana, observamos que não diferentemente do Brasil, outros países, a exemplo da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, converteram-se “em regimes militares e autoritários, com muito pouco apreço pela ideia da linguagem dos direitos humanos” (REIS, 2011, p. 113). No entanto, na década de 1980, o processo de redemocratização na região, a partir de uma rede de ativistas, faz-nos pontuar duas questões. Primeiro, a força essencial das lutas políticas e dos movimentos sociais para a restauração do discurso democrático — que será retomada mais adiante neste mesmo capítulo com a finalidade de compreender, inclusive, a dimensão educativa desses movimentos para a educação superior em nosso país. Em seguida, consoante Reis (2011), a atuação dos países da América do Sul convida-nos a pensar as muitas diferenças na formação do regime internacional dos Direitos Humanos, em comparação à influência hegemônica norte-americana³³.

No contexto da redemocratização, como Nascimento e Tiso manifestam pelo canto à renovação da esperança, através do apelo à confiança, consciência e vivacidade da juventude, a educação mostra-nos também suas potencialidades, alimentando o desejo de transformação social. Ainda que, até hoje, não aproveitadas em sua plenitude, revelando o desinteresse dos governantes pela continuidade das políticas públicas com perspectivas em Direitos Humanos, as ações educacionais têm a capacidade de intervir diretamente na socialização. Ora, o processo de ensino e aprendizagem fomenta a pluralidade e a alteridade, “condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2018, p. 18).

Logo, os valores da Educação em Direitos Humanos, capazes de construir um impulso renovador, modificando desde as nossas próprias subjetividades até o ambiente de convivência, compreendem, segundo Benevides (2009, p. 324), a “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação da tolerância e da paz”.

Ademais, considerando o ensino jurídico contemporâneo como área de conhecimento da educação superior capaz de formar sujeitos críticos, humanistas, capazes de resolver problemas emergentes e transdisciplinares e, ainda, atentos às realidades local e global,

³³ Registramos a importante influência dos países da América Latina na consolidação da luta pelos Direitos Humanos. Nesse sentido, recorreremos à leitura do artigo de Reis (2011), *A América Latina e os direitos humanos*, em que a autora explora fontes não euro-norte-americanas da história dos Direitos Humanos e da própria DUDH (1948). O trabalho recupera o papel histórico de representantes e organizações dessa região na formação do regime internacional dos Direitos Humanos.

buscamos, neste capítulo, desenvolver as possibilidades transversais da EDH nesse nível de ensino. Como analisado até aqui, o tempo e o espaço concorrem fortemente para reproduzir práticas antidemocráticas, e o ensino jurídico no ambiente universitário brasileiro perpetua essa violência, ameaçando as finalidades da EDH, da instituição universitária e das Políticas Públicas.

Nessa linha, a análise dos valores da Educação em Direitos Humanos na educação superior auxiliar-nos-á a compreender os sentidos dessa proposta educadora, revelando-nos seus princípios éticos, políticos e educacionais. Para tanto, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica, recuperando a evolução da ideia de “sociedade civil”, (GOHN, 2013), e investigando o conceito de “cidadania ativa” (GOHN, 2013; BENEVIDES, 2016). O processo instituinte da EDH revela uma vontade política, sobretudo, em resposta à conjuntura iniciada em 1964.

Por conseguinte, é imprescindível compreender o *locus* de aprendizagem para uma educação jurídica transformadora em Direitos Humanos, considerando os três sustentáculos da IES: ensino, pesquisa e extensão, além de considerar a relevância das práticas humanísticas nos serviços administrativos nessas instituições. Logo, analisamos a educação superior, a partir da comparação entre dois campos, universidade e EDH (VIOLA, 2013), evidenciando os desafios de acesso e permanência, bem como, a visão mercadológica que concorrem para desvirtuar o verdadeiro sentido dessa proposta no “ensino” superior (CARBONARI, 2013), na pesquisa (MATOS, 2013) e na extensão (ZENAIDE, 2013).

Analisamos, ainda, o conceito e os princípios transversais das políticas públicas com perspectivas em Direitos Humanos (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011), considerando o processo histórico de resistência dos movimentos pelo reconhecimento e manutenção dos direitos sociais que, em última instância, cooperou para uma “regulação social tardia” (SPOSATI, 2003) desses direitos não apenas no Brasil, mas na maioria dos países latino-americanos, e da própria EDH como parte do direito à educação. Por fim, desenvolvemos uma crítica, reunindo esses interlocutores e a análise do PNDH (2009), PNEDH (2006) e DNEDH (2012), deixando a dimensão quimérica em direção ao agir pela indignação não-violenta e pelo desejo de mudança (DANELI; AQUINO, 2016).

Por fim, na última seção deste capítulo, investigamos a noção do termo “transversalidade” nas DNEDH, considerando, por um lado, os princípios da EDH elencados no documento orientador e, por outro, os contraesforços que desinstitucionalizam e criminalizam a EDH (BITTAR, 2019).

Nesse viés, se temos a transversalidade como pressuposto para uma educação humanizadora e, ao mesmo tempo, instrumento que fortalece os pilares da educação superior e que assegura a democracia nas IES, é salutar buscarmos suas peculiaridades, considerando a construção da política pública em EDH.

3.1 Valores da Educação em Direitos Humanos e a construção da transversalidade

A Educação em Direitos Humanos está compreendida numa diversidade de mecanismos internacionais e nacionais. Entretanto, mesmo antes da promulgação da DUDH, em 1948, a ideia da educação como instrumento pacifista foi levantada por Freud e Einstein, numa troca de cartas acerca da possibilidade de evitarem-se as guerras (FREUD, 1932/1933). Nessa época, a humanidade preocupava-se com os efeitos catastróficos do pós-I Grande Guerra e com os riscos de uma outra de iguais (ou maiores) dimensões, dependendo da criação de um novo organismo internacional capaz de superar o fracasso da Liga das Nações para restabelecer a paz mundial.

Com efeito, após os horrores da II Grande Guerra e diante dos extermínios em massa nela praticados por ambos os lados, acentuados pelos avanços tecnológicos e logísticos empregados em matar, a partir da instituição da Organização das Nações Unidas (ONU), os Direitos Humanos ganharam uma nova configuração. Conforme enfatiza Candau (2012, p. 17), “[...] no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo”. Desse modo, a educação encontrou centralidade na DUDH³⁴ e, posteriormente, no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais³⁵.

No Brasil, o projeto da EDH nasceu do protagonismo da sociedade civil organizada e do desenvolvimento de instrumentos legais que, indissociavelmente, buscavam naquele processo educativo e socializador a configuração de uma política pública ininterrupta e apostavam na efetivação da cidadania ativa. A proteção constitucional não apenas da educação, mas de outros direitos incorporados pelo Estado representou um marco no país, espelhando-se na legislação internacional dos Direitos Humanos, assegurando-os como fundamentais em mecanismos domésticos.

³⁴ Na DUDH, “o ensino e a educação” são mencionados no preâmbulo e o “direito à instrução”, no artigo XXVI.

³⁵ Aprovados pela Assembleia Geral da ONU em 16 de dezembro de 1966 e incorporados ao direito brasileiro por meio do Decreto N° 592/1992.

A Constituição de 1988 destaca-se como a mais democrática de nossa história. As eleições para o Congresso que a elaborou foram celebradas num ambiente de ampla liberdade política e participação popular, que se manteve durante o funcionamento do Congresso (1987/1988). Os diversos movimentos sociais tiveram oportunidade de apresentar suas demandas durante o processo e, apesar do peso dos setores conservadores na Constituinte, muitas dessas demandas foram incorporadas ao texto constitucional (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 110).

Nesse aspecto, inaugura-se uma cultura humanística, fornecendo bases para a promoção dos seus valores e garantias educacionais de modo sistemático — o que veio a se materializar em 2003, quando da instituição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em sua primeira versão. Notamos, assim, que a história da EDH é recente em nc país — em comparação às seculares e duradouras raízes da herança fatigada dos períodos da escravidão e, mais recentemente, da ditadura militar, resultando numa sociedade marcada pela cultura da violência — e relaciona-se diretamente com as modificações societárias ao longo da conjuntura nacional.

Ao investigar a participação popular na esfera pública, Gohn (2013) atenta-se para as alterações do conceito de “sociedade civil” até a primeira década deste século, fazendo-nos aproveitar dessa retrospectiva para identificar os fundamentos dos valores da EDH. Ora, como já esclarecido, da luta contra a ditadura surgiram várias práticas coletivas, reivindicando os direitos violados. É, portanto, no período da redemocratização que a expressão aparece em nosso vocabulário político, articulando-se à noção de autonomia.

Um dos principais eixos articuladores da sociedade civil foi dado pela noção de autonomia. Tratava de organizar-se, independentemente do Estado. Era um discurso estratégico. A democracia direta e participativa era tida como modelo ideal. Participar das práticas de organização da sociedade civil significava, também, um ato de desobediência e de resistência ao regime político predominante (GOHN, 2013, p. 302).

Neste aspecto, os sentidos de autonomia e resistência são natos à prática educacional humanística. Não podemos ignorar, jamais, o valor político explicitado junto à gênese da EDH brasileira. Por conseguinte, essa mesma autora nota o desenvolvimento do significado de “sociedade civil”, a partir de 1985, quando se exigia dos militantes dos movimentos não mais uma postura contrária ao Estado, mas de participação nas negociações políticas. É na década de 1990, portanto, com a ampliação do associativismo, que os atores sociais mantêm suas conquistas, a partir do diálogo entre governo e sociedade, pelas políticas públicas (GOHN, 2013).

O desenvolvimento do cenário associativo para além da sociedade civil organizada, ocupando os espaços governamentais em forma de rede, por meio de conselhos, conferências e fóruns, impulsionou a constante institucionalização daquelas práticas autônomas. Com isso, o

sentido de cidadania sobreleva-se, possibilitando inter cruzamentos com a área da gestão democrática.

[...] a questão da cidadania foi ressignificada, tanto na sociedade como nas políticas públicas. Surgem novas facetas à cidadania tais como o exercício da civilidade, o compromisso e a responsabilidade social do cidadão como um todo, a sustentabilidade das práticas coletivas etc. (GOHN, 2013, p. 303).

Nesse viés, se o significado de cidadania já contemplava todas as relações do cidadão — sociais, políticas, econômicas e culturais —, assegurando seus direitos como universais, agora são, conscientemente, passíveis de reclamação na esfera pública, resultando no estímulo à “cidadania ativa”, outro valor norteador da EDH. Conforme ainda o esclarecimento de Gohn (2013, p. 302), “a cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas de seu tempo”. Assim, entendemos por cidadania a compreensão dos direitos já assegurados, bem como o exercício para a criação e garantia de novos direitos, suscitando espaços de expressão política.

Assim, a relação entre cidadania social e democracia explicita-se também no fato de que ambas são *processos*. Os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos — mas existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. [...] Distingue-se, portanto, a *cidadania passiva* — aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral de tutela e do favor —, da *cidadania ativa*, aquela que constitui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e *criador de novos direitos* para abrir espaços de participação” (BENEVIDES, 2016, p. 25).

Em visto disso, a socióloga entende que a relação entre cidadania e democracia se dá por um “processo”, ou seja, por uma ação continuada, remetendo-nos, novamente, àquela ideia de “multiplicidades”, de Deleuze e Guattari (1995), que compõe zonas de intensidades contínuas e atravessam, como vetores. Inclusive, a qualidade “ativa” dada à cidadania determina uma tarefa intrínseca aos sujeitos: a participação. Juntas, essa mesma participação e o valor da autonomia garantem o acesso e a representação dos cidadãos nas atividades do Estado — nas diversas instâncias políticas — com condições de igualdade, respeitando as decisões compartilhadas pela coletividade.

Mediante o exposto, ressaltamos que a EDH se constitui também num processo — de acumulação histórica e política, que surge como instrumento de prevenção e combate à violação aos direitos de homens e mulheres — alicerçado nos termos e expressões que levantamos até aqui: autonomia, resistência, sociedade civil e cidadania ativa. Ademais, dessa história surgem dois problemas que, indo em direções opostas, tratam da extensão da EDH, mostrando encontrar-se esse campo ainda em consolidação: aquele das várias conotações da própria expressão “Educação em Direitos Humanos”, que tende a ser empregada de forma ora mais,

ora menos lata; e outro, que pretende sistematizar o campo, a ponto de listar princípios de uma EDH que mais concorrem para reduzi-la que para esclarecê-la.

Como pretendemos mostrar, essas duas questões — estender ou delimitar a EDH — apontam para tensões que indicam ainda se encontrar esse campo em um momento de definição, explicado, em parte, pela instabilidade e precariedade com que os processos de formação da EDH — a que nos referimos, associados às lutas pelos Direitos Humanos — encontram-se em países como o Brasil, onde as crises geram graves turbulências. Mas, parafraseando Bittar (2020), o positivismo, o cientificismo, o totalitarismo, o consumismo e a pandemia — assim como não calaram a filosofia — não calarão a EDH, pois fazem com que esta se mobilize e mobilize seus atores sociais para, numa virada rizomática, cumpram seu mister: a promoção da dignidade da pessoa humana.

Nesse universo de possibilidades, podemos, para fins desta pesquisa, especificar o significado de EDH que empregamos: é o mesmo herdado daquela contextualização histórica aqui resumida. No entanto, todo esse projeto humanístico ainda nos parece utópico, porque não problematiza totalmente suas acepções intelectuais, culturais e afetivas. Em sentido semelhante, mesmo Benevides (2009) inquieta-se sobre a possibilidade realística de se educar nesses moldes.

A questão tem pertinência, pois se trata, sem dúvida, de um processo complexo, difícil e de longo prazo. [...] É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os Direitos Humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social (BENEVIDES, 2009, p. 326).

Não diferente é o mais recente argumento humanizador de Bittar (2020, p. 23) perante o projeto da modernidade nesta era de turbulências:

Neste sentido, para os tempos turbulentos do presente, a *dignidade da pessoa humana* é, ao mesmo tempo, um *teto regulatório* e *uma utopia realista*, se tomarmos a expressão de empréstimo ao pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas. Mas, para efeitos da análise aqui empreendida, a *dignidade da pessoa humana* — e a constelação de valores que a circundam — representa um lugar de alta significação, e, neste sentido, um porto-seguro de que os navegantes necessitam, especialmente em tempos turbulentos. Dizer que se trata de um porto-seguro não significa dizer que se alcançaremos — em sua plenitude de sentido — nem tampouco dizer que ela oferece a serenidade de um *lugar-de-parada*, mas sim, significa acima de tudo que ela instaura um conjunto de possibilidades para que a *pessoa humana* seja re-centrada na vida social (BITTAR, 2020, p. 23).

Para esse autor, a compreensão da luta pela dignidade humana está no valor histórico, marcado pela criação da ONU e promulgação da DUDH, como “o legado da universalização de um conceito ancestral de matiz filosófico-religioso no bojo do século XX [...]” (BITTAR, 2020, p. 23). Além disso, observamos que tanto Benevides ao tratar sobre a EDH, quanto Bittar acerca da dignidade da pessoa humana, consideram os Direitos Humanos, de um lado, como

parâmetros para o progresso da civilização e, por outro, uma convivência ideal, portanto, inatingível em sua plenitude, considerando a realidade social e sua imensidão de demandas.

Se a impossibilidade de existir um mundo plenamente igualitário é tão certa — a julgar por agora — quanto a variedade de desejos — desde os mais básicos aos mais supérfluos — do ser humano, cabe-nos por meio da educação, balizar nossas necessidades, colaborando para uma convivência em solidariedade e cooperação. Desse modo, torna-se imprescindível lembrar o caráter pedagógico dos Direitos Humanos, pensados para serem assimilados em nossas mentes, alertando-nos para sua principal finalidade: intervir na sociedade, formando uma consciência cidadã nos planos cognitivo, sociocultural e político.

Sem dúvida, a prática da EDH é possível em qualquer espaço, formal ou informal, e mesmo que seja uma “expressão polissêmica”, por conta dos atores, locais e/ou estratégias de atuação, não podemos incorrer em interpretações deturpadas. Daí a necessidade de evitar que a expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis, como “educação cívica” ou “educação democrática” (CANDAU, 2012), ou ainda, “educação para a cidadania”³⁶ (BENEVIDES, 2009), que, além de serem assumidas por um público mais amplo, reduzem sua intenção política, ao menos nos discursos de massa. Além do quê, a EDH pode perder sua especificidade ao articular-se com uma variedade temática, contemplando, por exemplo, a temática do direito do consumidor, educação para o trânsito, reduzindo-se a um “grande chapéu”, como compara Candau (2012).

Por conseguinte, outra iniciativa que vai de encontro à finalidade da EDH é a tentativa de esquematizar seus princípios, reduzindo-os a uma espécie de fórmula indicativa do modo de proceder. Ora, aqui não defendemos simplesmente um resumo ou a prescrição da EDH: pelo contrário, consentimos com aquela acepção de mapear utilizada por Deleuze e Guattari (1995), em oposição ao sistema arborescente. Segundo esses autores, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Nesse contexto, interessa-nos mais o estudo dessas múltiplas entradas da EDH que enumerar e descrever a “constelação de valores que a circundam”, pois isso, por si só, recairia

³⁶ Conforme Benevides (2009), “Educação em Direitos Humanos” e “educação para a cidadania” são duas propostas paralelas, porém não são expressões sinônimas. Para a socióloga, “a educação para a cidadania costuma ser entendida como ‘moral e cívica’. Ou seja, nos moldes da pregação do culto à pátria, seus símbolos, heróis e datas históricas, assim como fomentar um nacionalismo ora ingênuo, mas heterogêneo, com conflitos, classes sociais, grupos e interesses diferenciados” (BENEVIDES, 2009, p. 325).

na própria ideia de disciplinarização, a qual refutamos. Portanto, desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos é ser “rizomorfo”.

Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. Amsterdã, cidade não enraizada, cidade rizoma com seus canais em hastes, onde a utilidade se conecta à maior loucura, em sua relação com uma máquina de guerra comercial (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

Para tanto, entendemos que o desafio da formação em EDH, em todos os seus espaços de promoção e com os sujeitos nela comprometidos, é adotar essa cultura rizomática, tal qual a cultura dos Direitos Humanos apresenta-nos ser: servindo a novos e estranhos usos, muitas vezes, considerados como loucura, por forjar métodos ativos e diferentes, contrários ao que é fundado na tradição. Porque a perspectiva da EDH, nesse paradigma, implica em provocar a novidade e a estranheza, instituindo politicamente novas relações contra-hegemônicas, destituindo o tradicional, o instituído e o dominante.

Além disso, se defendemos a prática pedagógica daqueles Direitos como rizomática, cabe-nos, no próximo capítulo, investigar as fundamentações waratianas — a carnavalização e o surrealismo jurídico — para a formação da consciência ou, ainda, de elementos nas culturas jurídica e acadêmica que, em níveis não necessariamente conscientes, também componham as mentalidades de estudantes de Direito, já que ser rizomorfo — assim como Amsterdã, com seus múltiplos canais interarticulados, o é, numa metáfora empregada por Deleuze e Guattari (1995) — demanda um reconhecimento do sujeito. Se esse sujeito se mostra, no terreno psicanalítico, dotado de inconsciente, o qual se manifesta em associações livres e sonhos, por exemplo, no caso da EDH rizomática, esse sujeito precisa ser acolhido em suas emoções e também no que a princípio parecer enigmático, descabido ou desorganizado em seus saberes. Será a abertura a esse estranhamento que permitirá uma EDH mais inclusiva e democrática na formação jurídica, ainda que isso possa requerer posteriormente mais tempo de organização e assimilação a práticas institucionais.

Em vista disso, Rayo (2004), ao tratar acerca de “como educar em Direitos Humanos”, explica-nos que devemos reunir métodos que contribuam para fomentar qualidades, atitudes e capacidades dos sujeitos, resultando em: “a) adquirir uma compreensão crítica dos problemas mundiais; b) resolver conflitos de maneira pacífica; e c) desenvolver o senso de responsabilidade social e da solidariedade com os grupos mais desfavorecidos” (RAYO, 2004, p. 182). Logo, a metodologia empregada na EDH deve revelar uma prática interventiva e para

a coletividade, não reduzindo à obtenção, pelos aprendizes, de habilidades particulares. Nesse caso, se o Direito contribui para formar sujeitos de direitos, mantendo a promoção da dignidade da pessoa humana, da justiça social e da mediação como realização de práticas democráticas, o espírito de docentes e discentes jurídicos deve ser orientado por estratégias rizomáticas — ou transversais —, valorizando o autoconhecimento, a alteridade, as liberdades de criação, comunicação e escolha, enfim, por uma educação que não seja neutra, mas humanizada e humanizadora.

Finalmente, se a EDH é meio e fim, considerando a análise que desenvolvemos nesta seção, acerca da combinação entre o seu valor e a construção da transversalidade — ou rizoma —, cumpre-nos, a seguir, encontrar suas múltiplas entradas, mapeando seus entrecruzamentos na educação superior brasileira.

3.2 Educação em Direitos Humanos na Educação Superior

A dimensão educativa transversal baseada na manifestação dos Direitos Humanos que desenvolvemos na seção anterior, transpassando os seus valores e considerando a proposta rizomática, deve ser promovida nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino. No entanto, na educação superior, a materialização desse aspecto transversal esbarra em impedimentos institucionais e políticos, os quais ganham expressão pedagógica (curricular, didática etc.). Assumir a EDH apenas retoricamente expõe tais resistências à EDH — e aos Direitos Humanos na educação superior. “O resultado pode ser um conjunto de expectativas frustradas e de vontades em conflito, que corre o risco de desconsiderar os planos iniciais de transversalidade e de interdisciplinaridade, desmascarando o discurso” (FEITOSA, 2007, p. 275).

Por isso mesmo, inicialmente, pontuamos os instrumentos normativos que asseguram os princípios fundantes da universidade e as finalidades da educação superior para, depois, discutirmos as possibilidades de EDH no ambiente universitário. Constitucionalmente, além dos princípios mencionados no artigo 206, em referência ao ensino brasileiro, o artigo 207 é categórico: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Assim, no nível superior, esses eixos constituem-se no tripé que deve ser cruzado não só pela transversalidade dos conteúdos, mas, sobretudo, pelo exercício e articulação de suas funções.

Além disso, os propósitos do ensino superior são determinados no artigo 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O PNEDH (2006) — que adiante será analisado detalhadamente —, também ratifica o compromisso desse nível de ensino, delineando as missões educacional, social e institucional. Assim, a partir desses marcos legais, observamos que as instituições universitárias se constituem em ambientes fecundos para a socialização e a prática pedagógica dos Direitos Humanos, dadas sua autonomia e liberdade — tanto na produção como na transmissão e aplicação de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e humanísticos em geral.

Assim, parafraseando Viola (2013), refletir sobre a EDH no ambiente universitário é pensar numa relação complementar de dois campos de intenso compromisso com a sociedade. Para esse autor, universidade e EDH são categorias comparáveis.

Ao pensarmos a relação entre universidade e direitos humanos — para além de suas presenças no tempo histórico da sociedade brasileira — o que nos move são as possibilidades emancipatórias presentes tanto na condição da universidade como uma instituição voltada para o conhecimento, quanto na dimensão cultural dos direitos humanos como compromisso sócio-histórico, civil, político e de dimensão subjetiva (VIOLA, 2013, p. 27).

A recomposição das assimetrias sociais encontra apoio nas fundamentações dessas duas áreas, não apenas pelo esforço histórico da universidade e dos Direitos Humanos — que surgem na Idade Média e na Idade Moderna, respectivamente, cruzando-se seus fins no período da redemocratização brasileira, ao convergirem para uma formação superior inclusiva, com liberdade de pensamento e democrática³⁷ —, mas por possuírem muitos objetivos em comum que são contrários à lógica da educação neoliberal. A EDH, por natureza, almeja a emancipação dos sujeitos pelas dimensões ética, crítica e política. Por sua vez, a universidade, por meios dos seus três eixos — ensino, pesquisa e extensão — assume sua função social, construindo seu projeto democrático pautado no reconhecimento das singularidades humanas.

Portanto, concordamos com Viola (2013) que esses dois campos são complementares e inter-relacionados e anuímos, também, àquela advertência de Feitosa (2007).

Não se pode pensar que a riqueza da abordagem teórica dos direitos humanos seja suficiente para garantir a efetivação de uma proposta inovadora de educação em direitos humanos. Estão imbricados, é verdade, mas não são necessariamente coincidentes. As predições morais e fundamentais teóricas não servem para nada. O que faz a diferença é a experiência direta obtida da história dos conflitos, das lutas

³⁷ Nesse contexto, Viola (2013) argumenta acerca da criação tardia das universidades brasileiras e compara o surgimento delas com o dos Direitos Humanos. Segundo o autor, “enquanto a universidade se constitui como uma exigência do conhecimento e do pensamento, para compreender o universo e o legado da vida — rompendo com as interpretações dogmáticas do mundo —, os direitos humanos surgiram para questionar os privilégios das minorias, dentre eles, os privilégios da aristocracia e o poder absoluto dos reis” (VIOLA, 2013, p. 34). Mais recentemente, no período da redemocratização, a intenção das duas áreas é alinhada: professores universitários compõem os movimentos dos Direitos Humanos, dimensionando críticas à educação mercadológica e segregadora, propondo espaços que valorizem o conhecimento reflexivo, livre e plural.

reivindicatórias e do reconhecimento dos direitos, esteja o curso de direitos humanos inserido na estrutura da pós-graduação [ou no ensino ou na extensão] em Direito ou em outra (FEITOSA, 2007, p. 283).

Mais uma vez, a importância da história e da participação, desta feita na vida universitária, é evidente. Se engajamento político é o impulso da EDH, esse deve penetrar todos os espaços da universidade, incentivando não somente discentes e docentes, mas todo o corpo de profissionais e, claro, demais cidadãos externos que mantêm o diálogo com a instituição. Paralelamente, Carbonari (2013) completa nosso argumento, ao insistir nas grandes tarefas da EDH no nível superior, quais sejam, a garantia ao acesso e permanência — o que inclui debate político — e a superação daquela ideia do ensino como mercadoria.

Ora, consentimos com esse autor — na crítica que faz à transformação da educação em mercadoria e na defesa de uma educação para todos, inclusive no nível superior —, enfatizando a ideia de Feitosa (2007, p. 281): “a expansão do acesso é ponto de fundamental importância para a efetivação de transversalidade e de extensão da cidadania”. Discutir as oportunidades de acesso ao ensino superior é imprescindível para entender os paradoxos das políticas educacionais e, inclusive, a relevância prática dos Direitos Humanos, a partir da “tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença” (SANTOS; CHAUI, 2014)³⁸.

Igualmente, a crise no sistema educacional alerta-nos para o enfrentamento do capitalismo, considerando o grave comprometimento da sociedade democrática e da educação superior: “[...] o dilema societário está entre manterem-se sociedades democráticas e vocacionadas ao desenvolvimento humano ou sociedades orientadas para o lucro pelos mercados e, conseqüentemente, fortemente individualistas e marcadamente consumistas” (CARBONARI, 2013, p. 63-64).

Nesse aspecto, esse mesmo autor reconhece que aquela crise modifica o sentido da EDH, substituindo a “educação cidadã” por “educação para o lucro” e a “educação pelo desenvolvimento humano” por “educação para o crescimento econômico”. Dessa maneira, se o que temos é uma desordem generalizada que instaura o negacionismo da ciência e o desinvestimento da educação pública em nosso país, rejeitando valores caros aos Direitos

³⁸ Ao estabelecerem as tensões dos Direitos Humanos, Boaventura Santos e Marilena Chaui (2014) evidenciam a luta pela igualdade socioeconômica, cultural e jurídico-política de grupos excluídos — indígenas e quilombolas —, a partir da introdução de políticas de afirmação e de sistemas de quotas nos governos Lula, a partir 2004, bem como ao trabalho do CNE, em 2010, acerca das exigências para educação desses povos tradicionais. Nessa linha, os autores afirmam uma “revolução democrática intercultural está em curso na área da educação, mesmo reconhecendo todos os limites que as revoluções cartoriais têm antes de sair dos cartórios para a rua” (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 52).

Humanos e comprometendo o futuro das gerações brasileiras, justifica-se ainda mais buscarmos as possibilidades transversais de EDH na educação superior.

Uma perspectiva de IES de excelência, com os desenvolvimentos científico e humano alinhados, interessa-nos com o intento de oportunizar a formação profissional, contribuindo para o nosso engrandecimento individual e para a colaboração contínua com a sociedade brasileira — conforme os parâmetros dos Direitos Humanos, ou seja, antepondo a dignidade humana ao lucro. Nesse sentido, cabe indagarmos sobre como os valores dos Direitos Humanos foram pensados para uma formação profissional por meio de uma EDH no ensino superior.

Se conforme o PNEDH (2006), a acepção da EDH disposta nos documentos internacionais e nacionais é ratificada e o ensino superior constitui-se num *locus* apropriado para a sua sistematização, é indispensável que em todos os cursos seja assegurada a ampla formação profissional, o que, entretanto, não significa apenas uma formação para o trabalho que garanta sua subsistência, mas o desenvolvimento cognitivo que suscite sua responsabilização social. Logo, na graduação em Ciências Jurídicas, o estudante deve perceber sua potencialidade interventiva, atuando para o fortalecimento dos Direitos Humanos.

Nessa linha, o PNEDH (2006) estabelece que a contribuição da educação superior na área da EDH demanda os seguintes princípios:

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema **transversal** e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema **transversal** e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2006, p. 24-25, grifo nosso).

Ora, compreendemos, então, que a proposta de educar em Direitos Humanos, considerando sua perspectiva rizomática, e a vocação republicana da universidade devem

permeiar todas as áreas das IES: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A própria categoria transversalidade é utilizada também no PNEDH, explicitando a amplitude de valores, conteúdos, metodologias, e ações em geral que este espaço deve contemplar para garantir sua implementação.

Particularmente, nas atividades de ensino, aquele documento propõe a inclusão da EDH através de modalidades diversificadas, por exemplo: disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração e transversalização no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2006). A respeito disso, Carbonari (2013) enfatiza o papel desse eixo, sendo decisivo para que os Direitos Humanos sejam transformados, além de temas, em prática diária dos sujeitos de aprendizagem.

Nenhum curso ou carreira pode se dispensar da tarefa de educar em direitos humanos, sob pena de abrir mão de um conteúdo necessário à vida cidadã e à atuação profissional. Como não há um único modo de fazer educação em direitos humanos e o que se pode indicar são pistas para a sua concretização, [...] é da criatividade e da criticidade dos agentes da educação superior e dos colegiados dirigentes de cada um dos cursos e das áreas ou carreiras que depende o traduzir específico dos direitos humanos (CARBONARI, 2013, p. 90).

Diante disso, esse mesmo autor enfatiza que o compromisso para a construção da cidadania e da prática profissional dos graduandos depende de um perfil inovador e questionador dos agentes das IES. Daí notamos a importância da EDH orientar, também, a formação inicial e continuada dos educadores, assumindo uma concepção de educação que desconstrua a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos, que articule sensibilidade e formação e atinja o que se pretende em cada situação concreta (CANDAU, SACAVINO, 2013).

Por conseguinte, as ideias de Matos (2014) acerca da “transversalidade da ética no ensino de graduação” e “a dimensão social do trabalho pedagógico” complementam o argumento de Carbonari (2013) e reforçam a incumbência que o ensino possui como tripé da educação superior.

A ética diz respeito ao caráter democrático da sociedade onde devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com a diversidade e o diferente. Além do mais se refere aos princípios e valores sob os quais a pessoa organiza sua vida.

[...]

A dimensão social é vivenciada na própria organização do trabalho pedagógico quando a dinâmica curricular leva em conta a pessoa antes do título; a excelência humana em sua anterioridade à qualificação profissional. [...] Dessa forma, a transversalidade temática da função social da IES diz respeito até mesmo à eleição dos conteúdos específicos para a transposição didática e o trabalho de verticalização: se descontextualizados ilustram o cidadão, mas não formam consciência crítica, nem cidadania (MATOS, 2014, p. 140).

Matos (2014) enaltece um princípio norteador disposto no PNEDH (2016): o ético-político. Ele o faz justamente ao mencionar a transversalidade associada à conveniência de uma

transposição. Ora, transpor remete-nos ao sentido de ir além e, nesse caso, consiste em ultrapassar a didática e o trabalho de verticalização, atingindo a conduta dos graduandos. Numa sociedade cuja cultura da desigualdade é incontestável, como a brasileira, o comportamento ético torna-se uma exigência para a conexão entre a formação profissional no ensino superior e o compromisso social dos futuros profissionais em trabalho.

No que concerne à pesquisa, “as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2006). Se a atividade da pesquisa por si culmina numa intervenção social que supere a fragmentação do conhecimento, aquela que possui como objeto de estudo os Direitos Humanos ou uma das diversas temáticas que deles decorrem, naturalmente, consiste numa investigação transversal. Logo, em concordância com Matos (2013), devemos, como pesquisadores, considerar a mobilidade humana e a temática dos direitos.

Neste caso, a pesquisa em direitos humanos no campo da educação, certamente, poderá não somente integrar mais e mais pessoas, mas também contribuir para observarmos atentamente nossa sociedade, o clamor dos(as) mais esquecidos(as) e excluídos(as) — sobretudo empobrecidos(as), negros(as), crianças, idosos(as), cegos(as), surdos(as), doentes mentais, mulheres/homens, estrangeiros(as), homossexuais etc. — e permanecermos atentos(as) para que a opressão, a sonegação, a interdição dos direitos, a tortura, a miséria não sejam a marca que oprime e restringe nossa vida e nossa dignidade. Além disso, fará emergir êxitos e conquista, apontará caminhos de intervenção (MATOS, 2013, p. 122).

Decerto, essa atividade, além de recuperar a importância da discussão epistemológica, formando novos conhecimentos, propõe respostas às demandas sociais específicas e caras à promoção da dignidade do ser humano. Por isso mesmo, ao lado do ensino e da extensão, a pesquisa em Direitos Humanos traduz-se numa ação filosófica e política, culminando em dois processos simultâneos e convergentes: o pedagógico e o democrático, indispensáveis ao engrandecimento de docentes e discentes — enquanto pesquisadores e representantes da universidade —, bem como dos demais cidadãos que almejam alternativas progressistas.

Esse mesmo desejo renovador, centralizado no humanismo, encontra guarida na extensão universitária. No entanto, esclarece Targino (2014), a intervenção social pela extensão universitária é diferente da intervenção dos outros órgãos públicos.

Esses têm como objetivo a prestação de um serviço específico à população, sendo julgados pela eficiência com que executam as suas ações. Já a ação da universidade, ainda que busque a eficiência, não pode a ela se restringir. Pois o que deve caracterizá-la não é a ação pela ação, mas esta enquanto mediadora de uma interlocução fonte de um conhecimento novo que carregue a marca da mudança e da transformação. E nesse diálogo permanente com a sociedade, mediado pela ação, que a universidade encontrará a sua legitimação (TARGINO, 2014, p. 189).

As atividades extensionistas, portanto, ganham identidade universitária quando sobrepõem a qualidade acadêmica na prestação de serviço social. Igualmente, o valor humano é reconhecido, se conteúdos, metodologias e conhecimento entrecruzarem-se, possuindo os Direitos Humanos como parâmetro. Em função disso o PNEDH (2006, p. 24) confere o seguinte: “a inserção desse tema [Direitos Humanos] em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, ente outros, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos”.

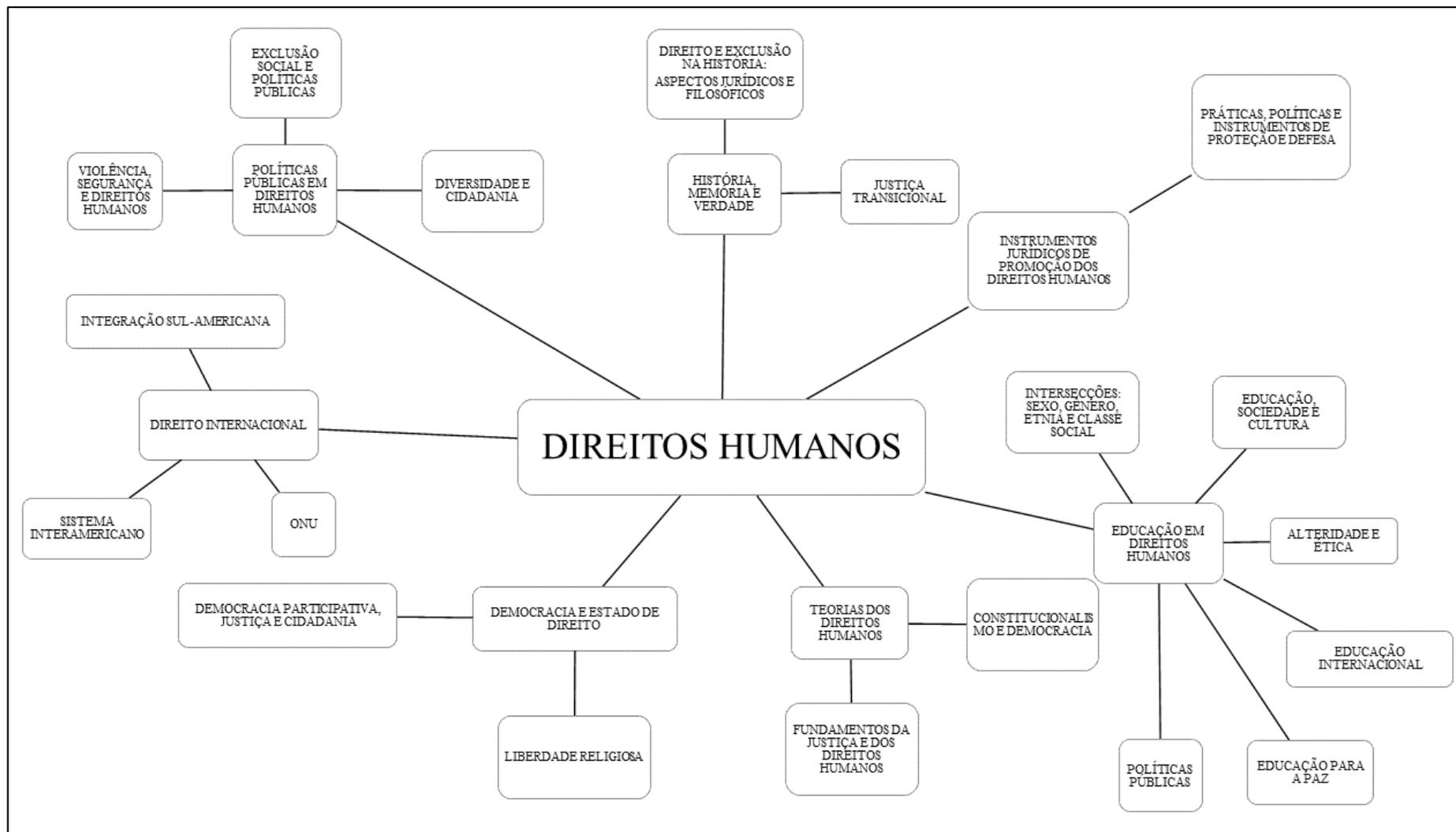
Depreendemos diante o exposto que para os Direitos Humanos ocuparem a centralidade merecida no ambiente universitário torna-se indispensável delinear pontos de partida (que também podem ser eventualmente de chegada). Na figura 2 — mais adiante apresentada —, indicamos temáticas a serem desenvolvidas no ensino, pesquisa, e extensão, não como conteúdos estanques, mas como já evidenciado por nós ao parafrasear Deleuze e Guattari (1995), hastes e filamentos que se conectam como raízes, servindo a novos e estranhos usos rizomáticos.

Ora, somente por essa analogia entre o que denominamos de “rizoma dos Direitos Humanos” com a articulação ensino-pesquisa-extensão-gestão, a formação superior, concretiza sua missão institucional: formar e transformar conhecimentos e culturas, sustentada na participação democrática da comunidade acadêmica. Logo, os filamentos rizomáticos dos Direitos Humanos devem emaranhar-se nesses eixos da IES, criando novos agenciamentos, no sentido utilizado por Deleuze e Guattari (1995).

Inclusive, isso mesmo é o que deve concretizar-se na graduação em Direito, como superação às imposições socioculturais impregnadas pela sua própria história e pela história da universidade. Além do quê, a partir daquelas mesmas hastes de desterritorialização pelas quais o rizoma produz fugas, os graduandos em Direito permitir-se-ão aos estranhamentos, às diferenças e à produção de alteridades.

Assim, nesta seção, conectados aos valores da EDH e com o modo de fazer transversal, analisamos as possibilidades de aplicação dos Direitos Humanos no espaço de formação superior. Contudo, os agenciamentos deparam-se com impedimentos de outra ordem — não somente pedagógicos —, oriundos das políticas públicas, requerendo uma investigação pormenorizada na seção seguinte. O intuito, certamente, é perceber em que medida ocorre a disputa de poder entre Estado e sociedade, levando em conta os pressupostos das políticas públicas em EDH e a atuação da universidade, como produtora de ciência.

Figura 2: Rizoma dos Direitos Humanos



Fonte: Elaboração própria, a partir de Matos (2013); Zenaide (2013) e Tosi; Zenaide (2014).

3.3 Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos e a materialização da transversalidade

Práticas de Educação em Direitos Humanos sustentam-se em esforços teóricos — como os epistemológicos — e metodológicos; dependem, igualmente, da manutenção das políticas públicas educacionais. Logo, entendemos deverem elas conduzir-se pela filosofia rizomática, adotando estratégias éticas e políticas resistentes ao enrijecimento curricular, no cotidiano acadêmico, e à própria gestão governamental, quando avessa ao ideário humanista. Não à toa, recorreremos aos pensadores franceses e à articulação com a educação, promovendo aquela mesma reflexão para o desempenho da educação jurídica e da EDH.

É, pois, fundamental ter sempre à frente tais nortes, de modo que, nesta seção, analisamos a ideia dos “princípios transversais das políticas públicas na perspectiva dos Direitos Humanos” (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011), com o intuito de contribuir com a promoção, defesa e exequibilidade da EDH como política social. Para tanto, recuperamos a conjuntura em que o PNDH (2009), PNEDH (2006) e as DNEDH (2012) foram criados e investigamos o emprego e o sentido da categoria “transversalidade” nesses mesmos documentos. Antes disso, contudo, consideramos o “ciclo de vida das políticas públicas” (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011), na Figura 3, a fim de ilustrarmos o processo de decisão governamental.

Figura 3: Ciclo das políticas públicas



Fonte: Elaboração própria, a partir de Vázquez e Delaplace (2011).

Considerando a Figura 3, os autores explicam que o problema é considerado público quando recuperado por instituição integrante do governo. Daí uma apreciação é elaborada, estruturando o problema e apontando várias soluções. Após essas fases, a tomada de decisão consiste na escolha daquela com maior certeza técnica, dentre as possíveis. Se até essa fase encontra-se a parte mais política do ciclo (porque os interesses sobrepõem-se), nas próximas a viabilidade é mais intensificada. Na etapa de implementação é esperada, além da viabilidade política, sua exequibilidade e adequação ao problema público, atingindo os resultados propostos. Finalmente, a avaliação, a fase mais técnica e que deve estar presente em todas as outras, examinando cada parte do ciclo, analisa as modificações do problema (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

Ora, entendemos que o ciclo das políticas públicas é contínuo e não há hierarquia entre as etapas que o integram, haja vista o dinamismo social e a incessante necessidade de melhorar a prestação de serviços e a efetividade dos direitos sociais. Não obstante, o próprio requisito político que impregna esse ciclo é condicionado às ideologias de governo, interrompendo o andamento das etapas e frustrando a garantia do direito. Por isso mesmo, anuímos com Silva e Tavares (2013) a respeito da natureza dessas políticas.

É necessário explicitar que entendemos política pública na perspectiva da ação do estado democrático de direito. Nessa direção, o Estado tem o dever de elaborar e fomentar ações direcionadas aos interesses da população, com a participação e o acompanhamento. Razão por que as políticas públicas devem ser de Estado e não de governos, para que possam consolidar-se e garantir sua efetividade e continuidade (SILVA; TAVARES, 2013, p. 53).

Assim, entendemos como públicas aquelas políticas, com enfoque democrático, que garantem o bem-estar dos cidadãos. Nessa mesma direção, Vázquez e Delaplace (2004) complementam o conceito enfatizando que, atualmente, para além do maior bem-estar público possível, cada ação estatal deve estar focada na forma mais eficiente, conforme os parâmetros de produtividade e economicidade do novo modelo de gestão pública. Esses mesmos autores, ainda, somam a isso os princípios transversais dos Direitos Humanos: “duas das principais características da PP [política pública] na perspectiva de DH [Direitos Humanos] são o empoderamento das pessoas e o cumprimento dos padrões internacionais em matéria de DH” (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011, p. 41).

Ora, se para esses autores o reconhecimento dos Direitos Humanos, nas políticas sociais, forja a “construção do sujeito de direito (*right-holder*)” — causa e consequência do poder político — evidencia-se nessa formação de sujeitos de direito a confluência entre poder público e força política dos próprios movimentos sociais na disputa por espaço naquelas políticas públicas pró-sociais. Portanto, as políticas não devem ser clientelistas, mas suscetíveis de construir uma comunicação entre o governo e o povo, identificando a opressão estrutural, sobretudo, dos grupos

vulneráveis, suscitando o engajamento e o engrandecimento individual e coletivo (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

Ademais, outro requisito torna-se indispensável: o padrão internacional dos Direitos Humanos. Aquele ciclo das políticas públicas deve obedecer a todo o arcabouço normativo e orientador proveniente do Direito Internacional sobre Direitos Humanos. Ora, isso auxilia os governos a identificarem obrigações e estabelecerem elementos básicos provenientes de órgãos internacionais dos Direitos Humanos, considerando, assim, a proibição ao retrocesso social (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

Em sentido semelhante acerca do enfoque humanístico e internacional pelas políticas públicas, Peña Guzmán (2008) estabelecem o seguinte:

Não existe uma fórmula mágica ou uma forma única de incluir a abordagem dos direitos humanos nas políticas públicas. É claro que eles devem responder a contextos específicos e, idealmente, ser multi-estratégicos e multi-metódicos. Nesse sentido, as políticas públicas devem buscar soluções para os problemas públicos que, por sua vez, garantam a efetivação dos direitos humanos. Os elementos essenciais a serem levados em consideração são, então, os princípios universalmente aceitos no que diz respeito à realização dos direitos humanos: universalidade (benefício e cobertura social); igualdade, inclusão e não discriminação; participação efetiva (incluindo a perspectiva da igualdade de gênero) e impacto ambiental (incluindo a transferência das chamadas tecnologias limpas)³⁹ (PEÑA GUZMÁN, 2008, p. 2).

Depreendemos da interlocução entre os autores que as temáticas dos Direitos Humanos devem integrar às políticas públicas, considerando as obrigações internacionais, as demandas locais e a multiplicidade de métodos para solucionar o problema público. Por isso mesmo, Vázquez e Delaplace (2011) identificam princípios transversais para essas ações na perspectiva dos Direitos Humanos, quais sejam: igualdade e não discriminação, participação, coordenação e articulação entre níveis e ordens de governo, cultura de direitos humanos e acesso a mecanismos de exigibilidade — informação, transparência e prestação de contas, por exemplo.

A dimensão humanística, então, deve contornar todo o ciclo das políticas e entrecruzar cada etapa, estabelecendo a característica que diferencia uma política pública tradicional de outra com viés nos Direitos Humanos: o cumprimento do direito inerente à coletividade. Os resultados da implementação dos Direitos Humanos são notórios não somente quanto à eficiência da administração pública, mas, principalmente, quando a dignidade humana se torna o elemento constitutivo de cada etapa do ciclo.

³⁹ Do original, em língua espanhola: “No existe una fórmula mágica o un único camino para la inclusión del enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas. Resulta claro que éstas deben responder a contextos específicos e idealmente ser multiestratégicas y multi-metódicas. En este sentido, las políticas públicas deben propender por soluciones a los problemas públicos que a su vez garanticen la realización de los derechos humanos. Los elementos esenciales a tener en cuenta son entonces los principios universalmente aceptados con respecto a la realización de los derechos humanos: universalidad (beneficio y cobertura social); igualdad, inclusión y no-discriminación; participación efectiva (incluyendo la perspectiva de equidad de género) e impacto ambiental (incluyendo la transferencia de las denominadas tecnologías limpias) (PEÑA GUZMÁN, 2008, p. 2).

Nesse aspecto, a EDH materializa-se como política pública em Direitos Humanos por garantir um direito social — a educação — a todos(as) os(as) cidadãos(ãs), atendo-se ao problema público da violação desses direitos e, ao mesmo tempo, da inexistência de uma educação transformadora. Daí que, como já analisamos anteriormente, é da manifestação coletiva que a EDH surge, delineando-se inicialmente pela informalidade e, em seguida, após a redemocratização brasileira, pela “sistematicidade” — desde a ratificação dos tratados internacionais, promulgação da Constituição de 1988 e criação da Secretaria de Direitos Humanos, em 1996.

Desde então, será possível promover o desenvolvimento de uma *educação* comprometida com o trabalho, mas, também comprometida com a *formação para a cidadania*, o que torna possível à Educação em Direitos Humanos receber os incentivos estruturais mais decisivos, começando a ganhar *autonomia* em seus métodos, a receber *sistematicidade* em seu trabalho e em suas tarefas, a aparecer em *programas* oficiais, em direção à sua *institucionalização*, não sem considerar o caldo de lutas e preparativos que a precederam. Estes avanços vão ganhando corpo, enquanto o desmonte neoliberal da economia global irá, simultaneamente, afetando a possibilidade de consolidação dos direitos sociais em todo o mundo (BITTAR, 2019, p. 569).

Assim, após autonomia e informalidade, a EDH ganhou contornos de política pública, e é considerada como parte do direito à educação, devendo estar presente em todos os espaços de formação. A seguir, no Quadro 3, listamos os documentos orientadores da EDH, com seus respectivos anos de publicação. Depois, nas subseções, desenvolvemos a construção desses documentos e apontamos as ações específicas de cada um deles para a educação superior.

Quadro 3 – Documentos de orientação das políticas públicas em Educação em Direitos Humanos

Documento Orientador	Ano de Publicação
Programa Nacional de Direitos Humanos-1	1996
Programa Nacional de Direitos Humanos-2	2002
Programa Nacional de Direitos Humanos-3	2009
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-1	2003
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-2	2006
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	2012

Fonte: Elaboração própria (2021).

O nosso intento é refletir no porquê de a transversalidade, caso presente desde o início da sistematização da EDH, perpassando décadas, ainda não se ter constituído como proposta sólida, plenamente transformadora, na educação superior, a ponto de constituir parte indelével da cultura acadêmica e da formação profissional no Direito.

3.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos

Diante as graves injustiças sociais e constantes violações aos Direitos Humanos, no Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos foi lançado, em 1996, considerando a necessidade do Governo Federal em estabelecer orientações conforme o melhor espírito democrático e os pressupostos da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena. Nessa primeira versão, o PNDH-1 (1996) enfatizava a garantia dos direitos civis e políticos e, após sua revisão e atualização, o PNDH-2 (2002), ainda sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, incorporou os direitos econômicos, sociais e culturais.

Nesse processo de sistematização de múltiplas demandas e identificação de soluções para a ampliação das políticas públicas, a versão mais recente e em vigor hoje — embora o desmonte dessas conquistas históricas e normativas nos revele o contrário —, o PNDH-3 (2009), lançado no segundo Governo Lula, passou a representar um grande progresso: “entre seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (BRASIL, 2009, p. 16).

Ora, nessa terceira versão, a dimensão transversal é utilizada para referir-se à variedade temática, aos métodos de integração e articulação entre os poderes públicos — executivo, legislativo e judiciário — e a sociedade civil, nos estados brasileiros e no Distrito Federal, assumindo exatamente a ideia de Vázquez e Delaplace (2011), dos “princípios transversais das políticas públicas na perspectiva dos Direitos Humanos”. Dessa forma, o PNDH-3 estrutura-se nos seguintes eixos de orientação:

Quadro 4 – Eixos de orientação do PNDH-3 (2009)

Eixo	Orientação
I	Interação democrática entre Estado e sociedade civil
II	Desenvolvimento e Direitos Humanos
III	Universalizar Direitos em um contexto de desigualdades
IV	Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência
V	Educação e cultura em Direitos Humanos
VI	Direito à memória e à verdade

Fonte: Elaboração própria, a partir de Brasil (2009).

Entendemos que a iniciativa do Programa, quando de seu lançamento, tenha sido a de configurar precisamente uma política de Estado, consubstanciando ações sociais contínuas pelo entrecruzamento de temáticas e direitos (igualdade racial, direitos de mulher, crianças e adolescentes, idosos, segurança, saúde, educação, cultura, memória e verdade, por exemplo) de

grupos vulneráveis (pessoas com deficiência, mulheres, indígenas, negros, quilombolas, comunidade LGBTQI+, sem-terra, sem-teto, ciganos, dentre outros), admitindo a realização das ações programáticas por um conjunto de instituições governamentais dos três poderes do Estado. Por certo, isso demonstra o mesmo percurso no rizoma: distintas possibilidades de entradas e saídas, legitimando, no ciclo das políticas públicas, estratégias democráticas e uma consciência inovadora para as futuras gerações.

Se a finalidade maior do Programa é constituir ações governamentais ininterruptas na área da EDH, comparamos esse objetivo, com os “platôs” ou “zonas de intensidades contínuas” como nos lembram Deleuze e Guattari (1995), a respeito do plano de composição das multiplicidades. Além disso, o desenvolvimento das diretrizes do PNDH, em âmbito estadual, regional, distrital e local — mesmo que, muitas vezes, não tenha promovido uma reflexão, original e situada, pelas pessoas envolvidas na gestão pública em cada um desses níveis —, é análogo aos espaços e tempos oriundos desses mesmos platôs. Portanto, as direções indicadas para efetivação dos Direitos Humanos, fundamentadas nesse pacto-rizoma, apostam na conquista de “espaços-tempos” socialmente livres e inclusivos.

A respeito das diretrizes do eixo orientador V — Educação e Cultura em Direitos Humanos —, interessa-nos, sobremaneira, por promover a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade no espaço universitário, recaindo em nosso objeto de estudo: ensino jurídico.

Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2009, p. 150).

Não à toa, esse eixo orientador dialoga diretamente com o PNEDH, incluindo orientações específicas sobre a EDH no ensino superior, quais sejam: fortalecer os princípios da democracia e dos Direitos Humanos nas IES; incluir a EDH nos cursos das IES; incentivar a transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos (no ensino, pesquisa e extensão). Logo, o PNDH corrobora a cultura de respeito, pautando-se em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e declaram o direito à educação como instrumento de conquista da plenitude cidadã, notadamente, no que tange à EDH como meio e fim do próprio ciclo das políticas públicas educacionais.

3.3.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

No início deste século, o debate sobre a EDH foi intensificado com a criação e implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2003, no Governo Lula, foi elaborada sua primeira versão, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. O PNEDH-1 (2003) revela a conexão do Brasil com as exigências mundiais, regionais, nacionais e locais, conforme destaca Bittar (2019), ao apontar a luta dos países da América Latina em face dos processos históricos e políticos — exploração das colônias, situação geográfica, posição marginalizada do sistema capitalista global e cosmovisão de excluir a cultura do outro —, que convergiram para a sistematização das políticas públicas em EDH.

Assim é que o PNEDH do Brasil, não sendo o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos da América Latina — já que o Peru foi o primeiro país latino-americano a planificar a EDH —, é, ainda assim, resultado de um processo que acompanha progressos simultâneos que se dão em nível regional⁴⁰ (BITTAR, 2019, p. 571).

Esse planejamento atesta métodos mais delineados e autônomos, impedindo que todo o levante popular em prol dos Direitos Humanos desde a ditadura militar não seja esquecido. A versão inicial desse documento diagnostica o neoliberalismo, que produz desigualdades e exclusões sociais, como fundamento estatal que, no âmbito das políticas públicas, prioriza os direitos civis e políticos em detrimento aos direitos econômicos, sociais e coletivos. Logo, a omissão do Estado é reconhecida pelo PNEDH-1 (2003), pontuando as consequências do Estado neoliberal como obstáculo à promoção dos Direitos Humanos.

Por conseguinte, em 2006, o PNEDH, ao ganhar sua versão definitiva, evidencia a diversidade de suas temáticas, representando os grupos de pessoas mais discriminadas e violentadas. As inquietudes referentes às violações aos mais diversos Direitos Humanos servem de justificativa para a revisão do documento que, na própria introdução, evidencia um paradoxo: “há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e na realidade concreta da efetivação dos direitos” (BRASIL, 2006, p. 7).

Ora, é importante, então, problematizarmos a construção desse documento, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos. Evidentemente, as violências históricas as quais descrevemos anteriormente forjaram a criação de instrumentos que as repudiam, como indica o próprio PNEDH que, por meio de suas premissas, estimula a dignidade da pessoa

⁴⁰ Precederam ao PNEDH-1 (2003) do Brasil, o *Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos* do Peru, de 1990; o *Plan Nacional de Derechos Humanos* do Equador, de 1998; e o *Plan Nacional de Acción Integral para la Educación en Derechos Humanos* do Panamá, de 2003 (BITTAR, 2019).

humana. No entanto, a cultura do nosso país impede a recepção integral dessa política pública que, envolvida nestes mesmos costumes mesquinhos e corruptos *à la* brasileira, erroneamente, materializa-se como ação provisória.

Esse mesmo documento recupera o conceito de EDH presente em pactos e programas internacionais: “[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2006, p. 11). Logo, isso sugere-nos duas questões. Primeiramente, reconhecemos que, na condição de política pública com perspectiva em Direitos Humanos, o PNEDH-2 (2006) alinha-se aos instrumentos internacionais, como preconizam Vázquez e Delaplace (2011), inclusive ao aprofundar a temática da diversidade. Por outro lado, a manutenção dessa identidade, de respeito à autoridade dos organismos hierarquicamente superiores, corrobora o argumento pelo qual a EDH foi instituída verticalmente, de cima para baixo.

Há um movimento “a-partir-de-cima” que se manifesta na política global de EDH e que os países signatários aderem. Os interesses que se materializam no PNEDH estão diretamente relacionados a estas determinações externas. O que pode contrabalançar esse peso externo é justamente a participação e fiscalização da sociedade civil no processo de avaliação e implementação do PNEDH.

[...]

As demandas “a-partir-de-baixo” se manifestam, por exemplo, na ênfase dada à categoria “justiça social” e nas atribuições do Estado no cumprimento das prerrogativas da cidadania. Para além da construção de uma política restrita a “especialistas”, ganha relevância a participação dos setores populares da sociedade civil na elaboração e fiscalização de uma política de EDH e a participação dos educandos na construção pedagógica da EDH (ADAMS, 2014, p. 13).

Aquele descompasso entre a sistematização de um arcabouço normativo-orientador de um lado e, por outro, a ineficiência e omissão estatal é explicado por Adams (2014). Segundo o autor, a política pública em EDH brasileira não é totalmente uma realidade, pois necessita de participação e fiscalização efetivas pela sociedade, seguindo parâmetros de avaliação, nas etapas do ciclo de vida da política pública. Além disso, o mesmo autor esclarece-nos que a proposta da EDH não foi instituída como projeto de sociedade, mas restringindo-se ao corpo de especialistas que a propuseram.

Então, depreendemos que se o planejamento da EDH foi contrário ao próprio sentido de transversalidade por ela manifestada em seu conteúdo no PNEDH-2 (2006), no mínimo, reside, aí, uma contradição! Ora, ao tempo em que o documento reivindica práticas humanísticas, a forma pela qual é inserido exprime um mesmo aspecto conservador, que mantém o domínio e impede a transformação do *status quo*, dada sua pequena amplitude ao contemplar poucos.

Pedagogicamente, o documento abrange várias dimensões educativas, como o disposto no quadro a seguir:

Quadro 5 – Eixos de orientação do PNEDH-2 (2006)

Eixo	Área
I	Educação básica
II	Educação superior
III	Educação não formal
IV	Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança
V	Educação e mídia

Fonte: Elaboração própria, a partir de Brasil (2006).

Desse modo, a ideia de educação contida na versão definitiva no Plano significa sua abrangência transversal, visto que perpassa os níveis de ensino da educação formal e contempla a educação informal. O escopo da EDH é atingir a todos(as), criando novos filamentos para além dos espaços ocupados por “especialistas”. A pedagogia dos Direitos Humanos dá-se em todos os lugares e com todas as gentes, independentemente das condições etária e social.

No entanto, retomamos o aspecto político da institucionalização da EDH, considerando o argumento de Bittar (2019, p. 576) a respeito da oposição entre um cenário de conquistas a um cenário de perdas e retrocessos: “à *euforia* de um momento histórico de conquista, positividade, sistematização e implementação, dentro da década 2003-2013, com seus dois ciclos internos⁴¹, segue-se a *disforia* do atual presente histórico”. Nesse sentido, notamos que as considerações desse autor, ao utilizar o jogo das palavras “euforia x disforia”, convergem para o pensamento de Adams (2014): a EDH não foi alicerçada eficazmente, deixando brechas para o seu esvaziamento.

Em suma, entendemos que a proposta político-pedagógica do PNEDH precisa ascender, ciente da sociedade impregnada por desigualdades e, mais recentemente, dos movimentos contrários aos Direitos Humanos, dados pela perda de direitos, pelo discurso neoliberal extremado, aumento da intolerância e desarticulação dos espaços conquistados (BITTAR, 2019). Assim, contribuindo para o entendimento da EDH e considerando o rol de documentos que a planificam, debruçar-nos-emos, adiante, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

⁴¹ Considerando o período de 2003 a 2013, Bittar (2019) o divide em dois ciclos, assim: “a) o *primeiro ciclo*, a saber, o *ciclo de 2003 até 2006*, que significa as tarefas de concepção, sistematização e positividade de um *texto normativo*, envolvendo processos participativos, diálogos sociais debates, reunião dos(as) atores(as) do processo, e a legitimação da pauta junto à sociedade civil, aos sistemas de ensino e aos órgãos do governo; b) o *segundo ciclo*, a saber, o *ciclo de 2006 até 2013*, que envolvia os processos de implementação, disseminação, estadualização e municipalização do PNEDH em todo o Brasil, e respeitadas as características locais” (BITTAR, 2019, p. 574).

3.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, consubstanciadas na Resolução N.º 1, de 30 de maio de 2012, complementam o conjunto de normas e orientações que planificam esse modelo educacional. O delineamento da EDH brasileira, portanto, ganhou contornos mais específicos a partir dessas instruções, as quais foram objeto do Parecer CNE/CP N.º 8/2012 e do projeto de resolução, aprovados por unanimidade pelo Conselho Pleno, do Ministério da Educação.

Não diferentemente do que ocorreu na elaboração do PNDH e PNEDH, as Diretrizes nasceram dos interesses da coletividade de intelectuais, acadêmicos e gestores das políticas públicas envolvidos com a educação nacional, através de trabalhos coordenados e interinstitucionais, considerando, inclusive, reuniões técnicas com especialistas no assunto e a obediência aos documentos internacionais⁴². Além da cooperação entre sujeitos e instituições, foi notória também a formulação dos objetivos principais do movimento pelo planejamento das DNEDH: “reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, [exigindo] posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos” (BRASIL, 2012, p. 2).

Nesse sentido, as DNEDH foram planejadas com o escopo de efetivar a EDH brasileira, de modo integrado, participativo e sistematizado, sobremaneira, como direcionamento especializado aos sistemas de ensino e suas instituições, culminando naquele momento histórico e eufórico, mencionado por Bittar (2019). Se a Constituição Federal, de 1988, e a LDB, de 1996, por exemplo, determinavam um caráter geral da educação com perspectivas em Direitos Humanos, as Diretrizes, em 2012, adotam um posicionamento claro em relação à cultura de direitos.

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o país é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura de paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência (BRASIL, 2012, p. 2).

⁴² Conforme estabelecem Silva, Zenaide e Viola (2014, p. 170), os seguintes documentos fundamentaram a elaboração das DNEDH: Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (1997), Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), Plano de Ação para a primeira fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005), Plano de Ação para a segunda fase (2014-2017) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2010).

Depreendemos da análise desse parecer que a persistência para erradicar a cultura de desigualdades e desrespeitos construída no Brasil, ao longo da história, é o intuito das próprias Diretrizes. O estabelecimento destas diretrizes, por sua vez, suscita novas formas de organização educacional, pautadas em metodologias de ensino e aprendizagem, bem como, em atividades institucionais capazes de superar paradigmas homogeneizantes.

Se o artigo 5º das DNEDH (2012) é enfático ao afirmar que a EDH visa “a formação para a vida e a para convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários”, notamos a necessidade de sua transversalização. Ora, materializar a EDH, independentemente do espaço — formal ou informal — e dos sujeitos de aprendizagem, requer estratégias profundas, coletivas e capazes de mudar as formas de pensar e agir.

Assim, as Diretrizes estabeleceram um rol de princípios que norteiam a promoção da EDH, como exercício para a transformação social, dispostos no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Princípios da Educação em Direitos Humanos

Princípios da Educação em Direitos Humanos	Dignidade humana
	Igualdade de direitos
	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades
	Laicidade do Estado
	Democracia na educação
	Transversalidade, vivência e globalidade
	Sustentabilidade socioambiental

Fonte: Elaboração própria, a partir de BRASIL (2012).

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

Considerando o exposto, Silva, Zenaide e Viola (2014) lembram-nos o seguinte:

As orientações propostas são indicações para que os cursos e as IES orientem seus projetos pedagógicos e institucionais, assim como, para que as associações e conselhos profissionais dialoguem com os fazeres profissionais e a produção do conhecimento. Nesse caminho, serão traçados diferentes e criativos percursos. Entretanto, se concordarmos que o respeito e a construção de uma cultura de direitos

humanos sejam um projeto coletivo de sociedade, é preciso caminhar juntos enquanto sistema de ensino, tendo as IES como uma das partes ativas do processo educativo (SILVA, ZENAIDE, VIOLA, 2014, p. 173).

As autoras e o autor, considerando a construção das diretrizes nacionais, reconhecem os desafios para a educação superior. Ora, evidentemente, as DNEDH compõem um conjunto de esforços, mas, igualmente aos demais documentos, dependem de condições reais para implementação, desde uma conjuntura política favorável até o caráter volitivo de cada cidadão em prol das transformações.

Desse modo, considerando que os desafios precisam ser enfrentados no campo das políticas públicas, valorizando a identidade dos docentes, as funções da IES, a formação dos egressos e, como fio condutor, os Direitos Humanos, reservamos intencionalmente a seção seguinte para o aprofundamento das DNEDH com enfoque na análise da categoria “transversalidade”.

3.4 A noção de transversalidade nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

Analizamos ao longo deste capítulo os múltiplos sentidos da Educação em Direitos Humanos, considerando o que a literatura especializada apresenta sobre a temática. Os valores dessa proposta pedagógica baseiam-se em princípios éticos, políticos e educacionais, e seu *locus* de desenvolvimento nos permite promovê-la numa variedade de espaços. Neste estudo, considerando a graduação em Direito, evidenciamos o ambiente universitário e as possibilidades de ações da EDH no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e a legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos (BRASIL, 2012, p. 10).

Desse trecho do parecer das DNEDH, depreendemos que apesar de a educação informal ser uma possibilidade das práticas pedagógicas em Direitos Humanos, cabe às instituições de educação, básica e superior, reconhecer os princípios daquele documento orientador. Isso por serem, elas próprias, as instituições legais para a execução das atividades de ensino. Além disso, não ignoramos o enfrentamento no campo das políticas públicas para a manutenção desse ideário humanista.

Nesse aspecto, assim como analisamos a categoria “transversalidade” nas DCND, investigamos a noção desse termo nas DNEDH, com o escopo de compreender em que medida

essa categoria fornece subsídios para uma educação transformadora. Ora, a dimensão transversal é a essência do documento orientador, ao constituir-se como um dos princípios, revelando a própria natureza da EDH, como apresentamos no Quadro 6.

Inquestionavelmente, as diretrizes explicitam a preocupação com a dignidade humana, a igualdade de direitos, a valorização das diferenças, a liberdade de crença, a democracia, e a sustentabilidade ambiental como fundamentos — e mesmo condições — para a vivência harmônica hodierna e das futuras gerações. Por isso, apontam a transversalidade não apenas como um dos preceitos, mas também como categoria principal de atividades a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, no cotidiano.

De início, parece-nos que, dentre os princípios listados no Quadro 6, a noção de transversalidade, forja uma disposição individual e coletiva, ou seja, aponta para a necessidade de atitudes que desenvolvam tanto a subjetividade pessoal como a coletividade constituída pela comunidade, de sorte que ambos esses níveis (pessoal e coletivo) estejam imbricados e sejam mutuamente determinantes.

Ademais, ao longo das diretivas, a categoria “transversal” indica o modo pelo qual devem ser construídos os Projetos Político-Pedagógicos, os Regimentos Escolares, os Planos de Desenvoltimentos Institucionais, os Programas Pedagógicos de Curso das Instituições de Educação Superior, os materiais pedagógicos e o modelo de ensino e avaliação, como o dispõe o artigo 6º, das DNEDH.

Por conseguinte, o artigo 7º enfatiza a transversalidade na organização curricular. Conforme as diretrizes, os assuntos sobre EDH podem ocorrer “[...] por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente” (BRASIL, 2012, p. 2). Ora, entendemos que a transversalidade se configura não apenas como conceito epistemológico, ganhando nas DNEDH um *status* de atividade precípua para a consecução da EDH.

No entanto, as ações propostas pelas diretrizes e todo o arcabouço orientador da EDH não foram capazes de consolidar uma cultura em Direitos Humanos. As políticas educacionais em Direitos Humanos, planejadas e sistematizadas em governos anteriores, não desenvolveram bases sólidas, permitindo-nos concordar com Bittar (2019, p. 580): “o contexto é de predominância de contra-esforços, provenientes de setores que beiram o extremismo político, no sentido da desinstitucionalização e da criminalização da EDH”.

Ora, como vimos, o projeto de penetração da EDH não ocorreu de modo transversal, mas “a-partir-de-cima”, não garantindo seu acesso a todos(as) e possibilitando, agora, fissuras que a deslegitimam. Ou seja, constituída como efeito de uma vintena de anos propícios aos Direitos Humanos e geradores de políticas públicas que lhes foram favoráveis — isso, em parte,

também, resultante de pressões internacionais (o que acrescenta, ao “de cima para baixo” o “de fora para dentro” do discurso político brasileiro) — a EDH viu suas diretrizes nascerem e, por assim dizer, se tornarem inoperantes, face à virada constituída pela política do governo federal em curso durante esta pesquisa.

Se as primeiras duas décadas do século XXI foram de fomento à EDH pela via das políticas públicas encampadas pelo Estado, isso se mostrou, porém, insuficiente para fazer face aos problemas culturais intrínsecos à recusa aos Direitos Humanos, como lembra Silva (2019, p.151):

Assim, após os anos de governo do PT, que contemplava oficialmente a agenda de tais direitos, assistimos à legitimação, via urnas, de uma plataforma política que a tais direitos se opõe abertamente, podemos vislumbrar a entrada do Brasil num novo momento, de questionamento da legitimidade de tais direitos, como um laboratório da faceta pós-democrática no plano da política internacional. Assim sendo, urge a necessidade de [...] operar-se uma fundamental mudança de tática por parte dos defensores dos direitos humanos que consiga desvencilhar-se da imagem de que estes apenas encampariam a defesa de bandidos, enfraquecendo, cada vez mais, a ideia de que direitos humanos são para humanos direitos.

Quer se trate ou não de um “momento pós-democrático”, é de reconhecer-se a permanência, nas culturas brasileiras, de uma dura recusa aos Direitos Humanos como discurso que aponta para a superação das históricas desigualdades sociais e econômicas nacionais. Essa dimensão sociocultural ajuda tanto a entender a ascensão do repúdio a (ou, senão, ao descaso com) Direitos Humanos na agenda do Estado pelo governo em curso, mas a necessidade de uma análise crítica das políticas públicas anteriormente estabelecidas e aqui consideradas, a fim de “operar-se a fundamental mudança de tática” referida por Emanuel Silva na citação imediatamente anterior⁴³.

Nesse sentido, necessitamos recuperar um argumento de Guattari (1985):

A consolidação de um nível de transversalidade numa **instituição** permite que se institua no **grupo** um diálogo de um novo tipo: o delírio e qualquer outra manifestação inconsciente, em cujo seio o **doente** até então permanecia emparedado e solitário, pode alcançar um modo de expressão coletiva (GUATTARI, 1985, p. 99, grifo nosso).

Se extrapolarmos a estrutura da transversalidade proposta pelo filósofo francês, comparando “instituição”, “grupo” e “doente” com “instituição de ensino”, “docentes, discentes, família, autoridades governamentais” e “discente”, respectivamente, entenderemos que os espaços de ensino necessitam de novas práticas pedagógicas. Embora as DNEDH articulem os melhores sentidos e ações em Direito Humanos, o processo educacional não atinge

⁴³ Fala-se hoje de uma mudança de campo — deixando a luta pelo Estado pela busca de uma reconexão entre grupos pró-Direitos Humanos e a sociedade civil, no sentido de promover dispositivos de mudança dessa cultura. Porém, isso não invalida o problema desta pesquisa, visto que tratamos de uma categoria no contexto da análise de diretrizes que orientam o funcionamento de cursos de Direito, isto é, instituições chanceladas e controladas pelo Estado.

uma forte consciência desses direitos, não constrói a autonomia individual nem o espírito da cidadania ativa — reproduzindo-se um vácuo entre o texto orientador e as práticas pedagógicas, vazio esse preenchido pela repetição das velhas relações de poder educacional.

Em *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos* (2007), a proposta é clara:

A Educação em Direitos Humanos é um processo permanente que, enquanto tal, não tem formatos pré-estabelecidos. Não se ensinam Direitos Humanos, como conteúdos prontos e acabados, antes, criam-se condições para a sua conquista, mediante a **socialização cultural de sujeitos** para os Direitos Humanos.

A educação para os Direitos Humanos é um **horizonte de expectativas** — a dignidade a ser plena —, **uma utopia**, que se constrói no presente, no cotidiano do ser de forma permanente e constante, por múltiplas ações de múltiplos agentes (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p. 33, grifo nosso).

Desse modo, se o desafio maior da EDH é a constante “socialização cultural dos sujeitos”; e se estes refletem as intenções de um grupo e a suas próprias intenções, devemos investigar alternativas que, pela transversalidade, (re)formem os processos de subjetivação e socialização.

Certamente, alcançar a plenitude da dignidade é um processo permanente e de resistência, considerando a história e cultura brasileiras, portanto utópica! Entretanto, concordamos com o questionamento de Daneli e Aquino (2016, p. 23): “utopia, em nenhum movimento, significa ausência de movimento, de sensações, de práxis, mas reivindica, constantemente, a indagação: o que é necessário para constituir esse ‘lugar inexistente’ e torná-lo real”? Nesta pesquisa, pretendemos, em suma, colaborar com argumentos que abandonem a dimensão quimérica, possibilitando um agir pela indignação não-violenta e pelo desejo de mudança.

Por isso mesmo, recorreremos à crítica de Warat, visto que esse autor se utiliza de fundamentos e práticas sensíveis, despertando transformações a partir das consciências dos estudantes para formar novas convicções sobre o próprio ser humano e sua relação com outro. O jurista argentino apela à alteridade e conjuga o melhor espírito dos Direitos Humanos ao processo pedagógico. Então, no próximo capítulo, avaliaremos as contribuições waratianas para a efetivação da transversalidade no possível diálogo entre as DNCD e as DNEDH.

4 CONSEQUÊNCIAS DA TRANSVERSALIDADE WARATIANA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO

A casa precisa sempre ser renovada. Por algum motivo as coisas são fungíveis. [...] Sempre, e este é um dado curioso, tive a fantasia da casa andante, quer dizer uma casa com mobilidade que permitisse vagabundear pelo mundo sem perder meu castelo. Um castelo sem rodas. Um Paris-Texas que se constrói no movimento e pelo movimento. Um *habitat* em permanente estado de desconstrução e reconstrução. Aros removíveis que manejo para permanentemente dar outras formas e outras cores a minha casa (WARAT, 2010, p. 97).

Não à toa, o fragmento acima, de *A Rua grita Dionísio!*, escolhemos para anunciar de onde partimos: reconhecemos a crítica waratiana essencialmente transversal. Se analisarmos palavras do trecho, delineamos o seu pensamento, o caracterizando num único termo, o polimorfismo. Porque essa qualidade permite-nos reconhecer as múltiplas fases da produção do autor e a diversidade das temáticas abordadas. Inclusive, os termos “renovada”, “fungíveis”, “andante”, “mobilidade”, “vagabundear”, “movimento”, “desconstrução”, “reconstrução” e “removíveis” convergem, em última análise, para um mesmo sentido: o deslocamento — qualidade nata à vida e obra do autor.

Parafraseando Bedin (1998), os inesperados deslocamentos de Warat são teóricos, políticos e metodológicos, revelando sua atenção às inovações e à dinâmica social, consequentemente, impedindo que suas propostas envelheçam rapidamente. Portanto, caracterizamos sua obra pela transversalidade, polimorfismo e deslocamentos.

Essa ideia de mobilidade necessita ser melhor explorada. A “mobilidade” consiste na possibilidade de nos tornar nômades. Segundo o autor, “o que deve ser nômade é nossa narrativa pessoal, a que constitui nossa identidade narrativa” (WARAT, 2010, p. 95). Com isso, Warat preocupa-se com a constante busca pelo autorreconhecimento, sugerindo-nos sermos um “transeunte aberto a novas âncoras”⁴⁴. Logo, isso é possibilitar a coexistência das diferenças, aceitando-nos e as singularidade do outro, nas ininterruptas (des)territorializações.

⁴⁴ O autor defende a formação de espaços heterogêneos e a vivência em diversidade, apontando os pensadores que utiliza para fundamentar seu argumento. “É preciso impedir o esvaziamento, a homogeneização massiva do espaço e a linearidade do tempo. Temos que lutar por espaços abertos, pela multiplicação e pela coexistência simultânea das diferenças, a simultaneidade das biografias singularizadas. Devemos continuar por uma rota aberta pela epistemologia crítica francesa: Barthes, Deleuze, Guattari, Derrida, Maffesoli, que nos falam de

Além disso, ao sugerir “vagabundear pelo mundo”, o autor incentiva a liberdade. Certamente, não devemos interpretar a expressão pelo significado pejorativo, mas como abandonar-se da prisão ou do(de) que(m) domina, para emancipar-se. Warat propõe uma vivência dionisíaca, lembrando-nos das figuras de forças contrárias e diferentes impulsos, Apolo e Dionísio. Se na cultura grega, Apolo representa a ponderação, a lógica e a racionalidade e, na contramão, Dionísio define a valorização das emoções e dos instintos, entre o deus da luz e o deus do vinho, respectivamente, Warat inclina-se à embriaguez dionisíaca.

Desse modo, são desses deslocamentos ou mobilidades waratianos, a exemplo do que Guattari (1985) manifesta com “transversalidade” e Deleuze e Guattari (1995) propõem com o sentido de “multiplicidades”, que nos apropriamos para avaliar a contribuição do autor argentino para a efetivação da dimensão transversal no possível diálogo entre as DCND e as DNEDH.

Ora, observamos que a educação jurídica brasileira é norteadada por diretrizes que possuem vertentes transversais e humanísticas, desenvolvidas mais recentemente, na última atualização de 2018. Por outro lado, notamos também o fardo da cultura sobre o curso da graduação em Direito. Se deveria ser inovador e suscitar, na prática, uma formação libertadora e autônoma, o cotidiano na sala de aula é marcado por uma vivência que castra as singularidades dos discentes, enaltecendo a figura do professor e seu método dogmático.

De maneira semelhante, as diretrizes que orientam a EDH expressam os melhores interesses e desejos para uma transformação social, reconhecendo a existência humana fundada em direitos, e valorizando o caráter transversal teórico e metodológico. Entretanto, ponderamos que a política educacional dessa proposta de ensino ocorreu às avessas⁴⁵, permitindo ocorrer o que, atualmente, está em curso: narrativas e atitudes político-extremistas que, sistematicamente, criminalizam os Direitos Humanos e desarticulam a EDH.

desterritorialização, nomadismo, etc.” (WARAT, 2010, p. 94). Logo, é evidente a correlação entre o pensamento waratiano e a ideia das “multiplicidades”, no sentido empregado pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995).

⁴⁵ Referimo-nos a um momento e perspectiva determinados, a institucionalização da EDH, materializada pelos documentos jurídico-políticos — as DNEDH, por exemplo, *corpus* desta pesquisa. Por um lado, destacamos reconhecer a função dos movimentos sociais como vetor originário da EDH; por outro, porém, como política pública o impulso promovido pela história daqueles movimentos não foi capaz de se consolidar como prática de Estado — a considerar, por exemplo, a contraposição, no governo Bolsonaro (em curso durante a conclusão desta pesquisa) aos esforços associados aos Direitos Humanos, conforme apontam Vetorassi, Oliveira e Benevides (2020, p. 412): “Um país como o Brasil, com raízes autoritárias muito profundas e ancoradas na escravidão negra, manteve fortes sedimentos dos períodos colonial, republicano e autoritário na atualidade democrática. Em relação aos direitos humanos parece haver, na narrativa governamental, uma forte identificação dos princípios fundamentais inscritos na DUDH com um discurso de uma suposta entidade indistinta denominada ‘a esquerda’”. E os mesmos autores, mais adiante (p. 415), lembram: “por ocasião da passagem dos 70 anos da Declaração [Universal dos Direitos Humanos], elegemos um governante que, ao longo de toda a sua trajetória política e junto de sua equipe (como o ministro da educação) defende a supressão desse processo, sobretudo quando ataca o direito do cidadão de refletir criticamente sobre a sua sociedade a partir de um conhecimento combativo e humanista”.

Nesse contexto, insistimos entrecruzar as DCND e as DNEDH, numa mesma direção, a da transversalidade. Acreditamos que essa categoria possibilita a convergência entre as duas diretrizes; porém, necessita de um aporte teórico que aposte no poder da (inter)subjetividade e no impulso do desejo como vetores que impulsionam as emancipações individual e coletiva. Decerto, apenas a aprendizagem que promove o reencontro com a (inter)subjetividade e possibilita “mobilidades” e “deslocamentos” é apta a formar juristas humanistas.

Por isso mesmo, buscamos fundamentos alternativos que propõem a crítica da cultura dominante na graduação em Direito, provocando desestabilizações no instituído, com o intuito de “dar outras formas e outras cores a [...] casa” (WARAT, 2010, p. 97). Aqui, consideramos “casa” dois *habitats*, um interno e outro externo aos sujeitos, os quais, igualmente, necessitam de ininterruptas renovações: a mente e a universidade, respectivamente.

Uma vez que Warat é adepto a posturas pedagógicas inovadoras, lidando com a premissa do inconsciente do discente como fator associado à sua formação, e quebrando certezas preconcebidas, e introduz discussões originais à sua época, ressignificando a sala de aula universitária e, conseqüentemente, a educação jurídica, propomos investigar seu aporte teórico. No entanto, devido aos seus próprios deslocamentos, é indispensável delimitarmos a fase e as obras que melhor embasam nossa pesquisa.

Inicialmente, compreendemos a trajetória de Warat, conforme Bedin (1998), ao analisar o “ângulo epistemológico”, considerando a maturidade intelectual do autor, a “epistemologia da complexidade”. Ademais, completamos nosso entendimento, recorrendo a Veras (2017), acerca das ideias iniciais, da formação na Argentina e dos “deslocamentos geográficos e teóricos no período com inserção na academia no Brasil” waratianos. Por último correlacionamos aqueles deslocamentos com as concepções de semiologia identificadas por Rodrigues, Grubba e Heinen (2014).

No que diz respeito aos fundamentos da didática da carnavalização idealizada por Warat, buscamos sua inspiração em Bakhtin (2004), a partir da ideia de carnaval, delineada pelo filósofo russo. Assim, considerando a estratégia do “carnaval como jogo” (WARAT, 2004), sendo recurso para a aprendizagem, associamos aquela expressão ao sentido de convívio no teatro (DUBATTI, 2011) e de “jogo”, especialmente, sob a perspectiva de Huizinga (2019). Além disso, a partir do significado lúdico extraído da ideia de Warat, vinculamos a relação entre docente e discente à análise winnicotiana (1975) da brincadeira entre adultos cuidador e bebê, sob o enfoque do vínculo da “confiança”.

Por conseguinte, acerca do surrealismo jurídico, como proposta pedagógica, partimos da análise do próprio conceito de surrealismo, definido por Breton (1924), a quem o jurista

argentino recorre para fundamentar sua proposta que apela a manifestação dos sentidos e do inconsciente como alternativa didática para subverter a educação jurídica tradicional. Ademais, notamos uma aproximação entre as propostas de educação waratiana e freireana, como força política e instrumento para transformação individual e coletiva, através do diálogo, sendo “uma exigência existencial” (FREIRE, 2019).

Finalmente, na última seção do capítulo, partimos da concepção de transversalidade waratiana e a correlacionamos com o sentido daquela categoria nas DCND e nas DNEDH. Notamos que, enquanto os documentos contribuem para o desenvolvimento da dimensão transversal quanto à forma, a teoria waratiana concorre para uma reflexão epistêmico-política. Logo, se as três concepções são interdependentes e se complementam para formar em EDH na graduação em Direito, recorreremos às noções de “alteridade” e “relação” (GUARESCHI, 1998), como vetores para materializar aquela educação humanizadora.

Em suma, entendemos que a readequação da educação jurídica requer o sentido de “transversalidade”, que se desdobra em “alteridade” e, em seguida em “relação”, esboçado no mesmo diálogo imagético entre os conceitos de “rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e “ciclotramas”, de Landini (2020).

4.1 Biografia e obra de Luis Alberto Warat

A vida e obra waratianas não devem ser analisadas de maneira desassociada. Recuperando a introdução de *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995, p.10) explicam porque um livro constitui-se em “agenciamento” e “multiplicidade”.

Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. [...] Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação.

Com isso, para não recairmos em negligências, recordamos os acontecimentos marcantes na vida de Warat e os correlacionamos com o percurso da sua obra. Efetivamente, sua vivência profissional, na Argentina e no Brasil, marca períodos e determina sua fugacidade em determinadas temáticas, que atravessam os conhecimentos filosófico, psicanalítico, jurídico e educacional. Se conforme os filósofos franceses, não devemos atribuir um livro a um sujeito, considerando a própria mobilidade waratiana, anuímos que existem diferentes “Warats”, conforme os períodos que constituem sua epistemologia. Logo, atribuímos sua obra a uma

quantidade de sujeitos tão variada quanto a capacidade do autor em articular-se e correlacionar as matérias.

Nosso argumento é evidenciado, por exemplo, no prefácio de *A Rua grita Dionísio!*, exposto assim:

Pensemos as rotas e os roteiros ‘estabelecidos’ para uma turnê de um circo mambembe medieval que se transporta para a modernidade, passando por uma dessas dobras pensadas pela física. Seu roteirista, também autor, ator, diretor, mágico, malabarista, palhaço e bailarino, atende por Luis Alberto Warat, o que se faz deste nome batismal, referência ante os diversos *personas* que mimeticamente pululam no picadeiro da sua escrita (PÊPE, 2010, ix).

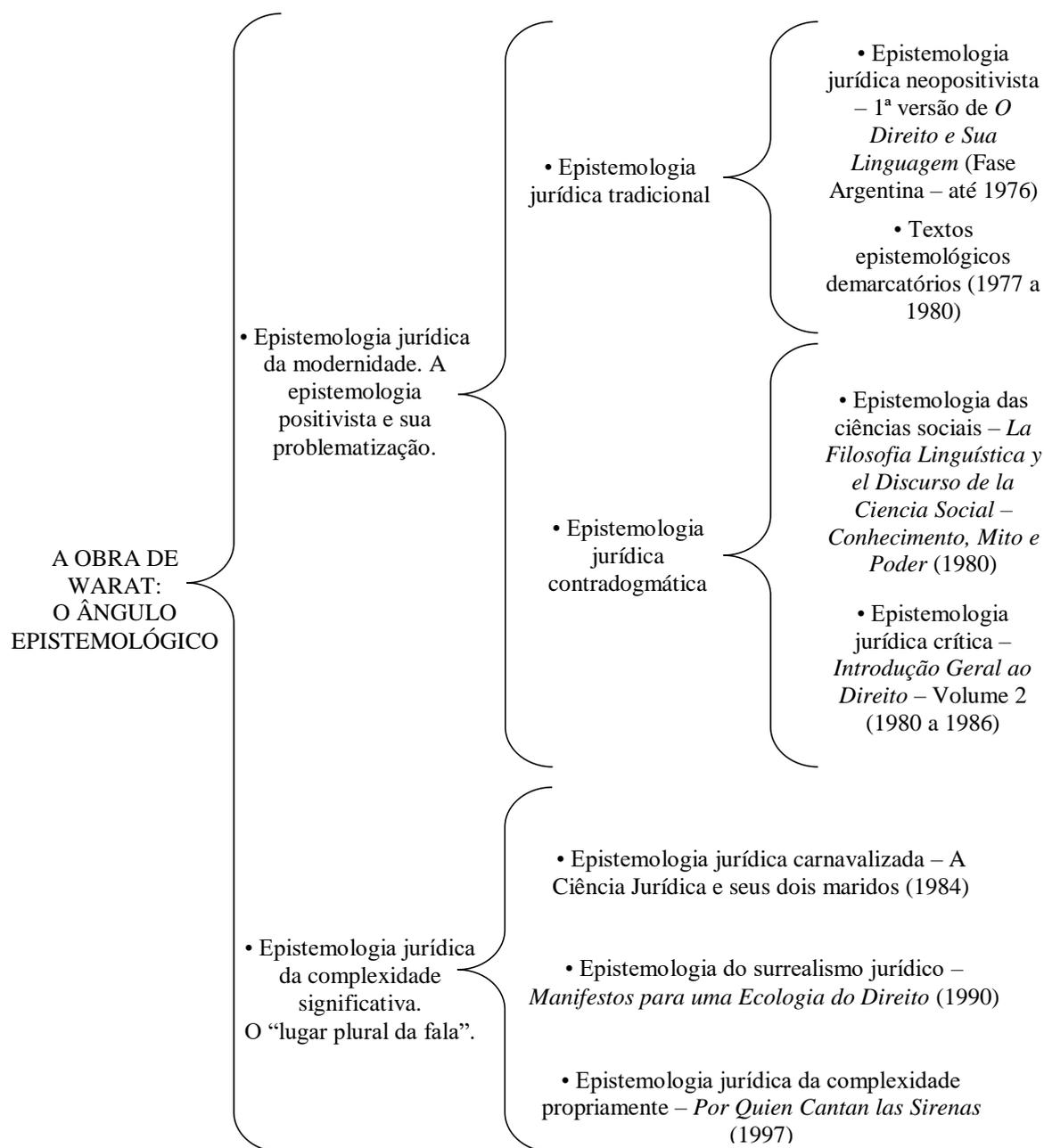
Realmente, Warat — realizando plasticidades na vida e, ao mesmo tempo, as transportando para suas produções escritas, as quais tornaram-se textos mais parecidos com ensaios⁴⁶ — manifestou suas fugas, destacando seus argumentos opinativos. No entanto, sua trajetória não inicia nesses moldes, mas apresentando um estilo conservador, refém ao dogmatismo. Desse modo, recorremos, na Figura 4, ao diagrama de Bedin (1998), que sintetiza o “ângulo epistemológico” da obra do jurista, com o intento de melhor compreendermos as fases do autor e apontarmos qual tomamos por fundamento desta pesquisa.

Cabe, antes, porém, esclarecer: escolhemos adotar, em grande parte, a periodização de Bedin (1988) porque, dentre as possibilidades de análise do pensamento waratiano, ele considera o viés epistemológico e, didaticamente, organiza por completo a obra do jurista argentino, subdividindo as duas grandes fases (“epistemologia jurídica da modernidade” e “epistemologia jurídica da complexidade significativa”) em outras, demonstrando a importância, a profundidade e os deslocamentos singulares de Warat.

Ademais, a cada período, Bedin (1998) associa escritos waratianos característicos, os quais, na “epistemologia jurídica carnavalizada” e na “epistemologia do surrealismo jurídico”, são, respectivamente, “A Ciência Jurídica e seus dois maridos” (1984) e “Manifestos para uma Ecologia do Direito” (1990). Adotamos, porém, como obra referente à segunda fase, *Manifesto do Surrealismo Jurídico*, de 1988 – por ser o primeiro manifesto e abordar especialmente “a didática do imaginário: perspectivas do surrealismo tardio para o ensino do direito”.

⁴⁶ Referimo-nos ao formato livre e pessoal que Warat utiliza, considerando, sobremaneira, sua produção a partir dos anos 1980. Nesse sentido, Veras (2017, p. 33) enfatiza o seguinte: “Ao longo dos anos, sua maneira de escrever modificou-se e com tom ensaístico, sobretudo a partir da década de 1980, inspirou distintas gerações. [...] sua abordagem, ácida em diversas ocasiões, gerava resistências. Abordagem característica de um intelectual intempestivo, com uma caneta incendiária, tachado de iconoclasta, de nihilista, considerando, notadamente, suas produções finais”.

Figura 4 – Proposta epistemológica de Luis Alberto Warat⁴⁷



Fonte: Bedin (1998, p. 33).

Após a análise do diagrama proposto por Bedin, observamos que a proposta epistemológica waratiana constitui-se em duas grandes fases, a saber: a epistemologia jurídica da modernidade e a epistemologia jurídica da complexidade⁴⁸. Com efeito, Bedin enxerga na

⁴⁷ Com obras indicadas por datas de publicação original. Quanto a “A Ciência Jurídica e seus dois maridos”, utilizamos nesta pesquisa a edição de 2004, no primeiro volume da Coleção Warat, da editora Fundação Boiteux, intitulado *Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade*.

⁴⁸ O próprio Bedin (1998) verá, nas bases de sua periodização da obra de Warat, elementos ontológicos hoje claramente questionáveis. Assim, ele associa os momentos waratianos aos gêneros tradicionalmente estabelecidos (“masculino” e “feminino”), com a intenção de ressaltar a gradual aproximação do pensamento de Warat com o

fase inicial da obra waratiana, ainda argentina, a influência da formação tradicional de Warat, na Escola Analítica da Universidade de Buenos Aires, sob a orientação de Ambrosio Lucas Gioja. Se esse período é marcado ainda pelo vínculo de Warat às ideias hegemônicas, “a partir de um recorte notadamente neopositivista, preocupado substancialmente com a purificação da linguagem jurídica como forma de realizar tal construção e de estabelecer a verdade das diversas proposições da ciência jurídica” (BEDIN, 1998, p. 26), na década de 1980, seu percurso ganha outro caminho.

De fato, na segunda fase, notamos uma produção que abandona a postura catedrática. Ora, conforme esclarece Veras (2017, p. 28),

o momento posterior ao falecimento de Gioja impactou e reverberou nos seus futuros movimentos, impulsionando o abandono de uma postura catedrática e distanciada. Sendo forjado, assim, paulatinamente o perfil de um intelectual imprevisível, capaz de acolher em sua reflexão os modos de vida, a subjetividade e outros temas proibidos à Filosofia do Direito.

Além disso, outro acontecimento indispensável para a mudança epistemológica waratiana deu-se pela conjuntura política argentina. Warat, professor universitário, foi perseguido durante a ditadura militar naquele país, encontrando no Brasil o local ideal para o refúgio. Se em solo argentino as consequências do regime ditatorial ocorreram de 1976 até 1983, em 1977, quando Warat chega aqui, no Brasil já se conseguia vislumbrar o período da redemocratização, especialmente, pela atuação dos movimentos sociais.

Nesse instante, devemos rememorar a lembrança do autor que lhe fez sentir o fardo da ditadura, modificando sua postura epistemológica, mesmo sentido que originou o processo do “educar para o nunca mais”⁴⁹.

[...] eu não tenho memórias de Florianópolis, apesar de ter vivido lá muito tempo. Porque não conservo momentos, fragmentos memoráveis? Acredito que é porque

elogio ao desejo como vetor de desconstrução de um racionalismo clássico e uma aproximação ao que seria próprio do “mais natural” ou, senão, do mais humano — cujos conteúdos, neste caso, são claramente concebidos à luz da teoria psicanalítica (e, em particular, da teoria lacaniana, bem presente no território argentino). Logo, para Bedin (1998, p. 33), a primeira fase é considerada o viés “masculino da obra do conhecimento ou como uma espécie de semiologia do poder”, por outro lado, a segunda, “feminino do conhecimento ou como uma espécie de semiologia do desejo”. Cabe lembrar, para fazer justiça a Bedin — e ao próprio Warat — que essa analogia foi proposta primeiramente pelo próprio jurista argentino (WARAT, [1984]/2004), que não se furtou a dividir em dois polos o que, a seu ver, seriam qualidades “masculinas” e “femininas” próprias a duas direções do Direito. Ora, em última análise, essa interpretação induz à reprodução de argumentos que não condizem com a atual crítica sobre gênero, a qual admite uma diversidade de identidades, a partir da construção social (e não só duas). Desse modo, distanciamos-nos da ideia de que apenas o feminino “manifesta-se como despertar das diferenças”, é o “lado da energia do desejo” e “que se arrisca a fazer uma viagem interior”, WARAT (2004, p. 71). Daí ser importante ressaltar que, independentemente de considerarmos essa associação por gêneros superada, interessa-nos o caráter contradogmático do que Bedin e, inicialmente, Warat vieram a chamar por feminino, para ressaltar o potencial criativo nele implícito.

⁴⁹ Consiste no processo educacional que resgata a memória histórica e rompe a cultura do silêncio e da impunidade em países, como Brasil e Argentina, que viveram governos militares, conforme leciona Candau (2007, p. 405). Portanto, “educar para o nunca mais” consiste numa vertente da EDH, formando sujeitos de direito aptos a lutar pela “memória e verdade”.

cheguei lá exilado pela ditadura argentina. E o transeunte exilado carrega, com dores, a memória do espaço onde foi arrancado, desterrado, como os judeus com Egito ou a Palestina. Recordações que doem em cada evocação. Essas recordações impossibilitam, não deixam espaço para renovação da memória. A casa da minha tia Clotilde era uma casa morta, porque nada se renova, tudo permanecia sempre igual; os objetos no mesmo lugar. Eu chegava à sua casa e me sentia desvitalizado em poucos minutos. A casa precisa sempre ser renovada. (WARAT, 2010, p. 96).

Então, depreendemos que o falecimento do seu orientador e o refúgio no Brasil contribuíram significativamente para um deslocamento teórico. Os termos “casa” e “renovação”, a que o autor se refere, admitem várias interpretações, indo além do espaço físico: o professor argentino diagnosticava a necessidade de renovar-se, modificando sua (inter)subjetividade. Portanto, esses acontecimentos influenciaram uma nova fase waratiana, a qual ganhava novos contornos, justificada por múltiplas abordagens inéditas.

Parafraseando Veras (2017), a obra do autor vincula-se, predominantemente, ao âmbito da Filosofia do Direito e da Teoria do Direito, contribuindo para a reflexão do campo teórico jurídico no Brasil. O novo estilo de Warat — o qual Bedin (1998) denomina também de “lugar plural da fala” e formado pelas epistemologias “carnavalizada”, do “surrealismo jurídico” e da “complexidade propriamente” — é notado, mais recentemente, por Veras (2017)⁵⁰ no seguinte trecho de sua tese: “as proposições realizadas nestas obras provocaram escândalos e estranhamentos no campo jurídico. A ideia da carnavalização do discurso jurídico colidia com as abordagens tradicionais existentes”, de sorte que “a obra de Warat, nesta perspectiva, evidencia um deslocamento do âmbito do paradigma cientificista-juridicista para um plano estético-ético, um plano capaz de rejeitar uma Filosofia do Direito enclausurada” (VERAS, 2017, p. 35).

Ora, a travessia de Warat abandona a rigidez cientificista, dando margem ao “plano estético-ético”. O autor possui, aqui, uma maneira diferente de enxergar o Direito e o mundo, sendo inspirado pela arte, literatura, teatro e cinema. Consequentemente, sua obra dava margem à criação livre de conceitos, defendia uma educação jurídica democrática e provocava o instituído. Portanto, é desta última fase do “ângulo epistemológico” waratiano que nos apropriamos para correlacionar com a ideia da transversalidade extraída das DCND e DNEDH.

⁵⁰ Ressaltamos que a autora cita Maurício Batista Berni, cujo artigo (“Ensaio acerca de uma história de Luis Alberto Warat”, publicado no livro “O poder das metáforas: homenagem aos 35 anos de docência de Luis Alberto Warat”, organizado por José Alcebíades Oliveira Júnior em 1998 pela Livraria do Advogado) está esgotado e parece inacessível (inexistente em bibliotecas públicas e indisponível para aquisição em sebos). Ora, através de Veras (2017), identificamos que Berni apresenta uma classificação distinta da de Bedin, visto que este o faz de modo mais sistemático ao subdividir as duas grandes fases epistemológicas. Aqui, mais do que as diferenças de periodização entre Bedin e Berni, importa atestar que a obra waratiana possui uma profundidade e complexidade específicas, indispensáveis para o entendimento do Direito e educação jurídica brasileiros hodiernos.

Reconhecemos que a totalidade da obra de Warat nos conduziria a uma extensa análise ao longo dos seus quarenta anos de produção — da década de 1970 até 2010, quando do seu falecimento. Além disso, entendemos que seus argumentos são intrínsecos ao seu tempo e conjuntura daquele período. Entretanto, o vínculo à “noção de complexidade” é, para nós, ideia que repercute atualmente, permitindo-nos problematizar a “carnavalização” e o “surrealismo jurídico” com as noções de transversalidade encontradas nas diretrizes que instituem a graduação em Direito e a EDH.

Quanto à introdução da **noção de complexidade**, ela é muito importante, pois possibilita ao autor formular de maneira madura o seu projeto epistemológico, ensaiado e delineado com os discursos da **carnavalização** e do **surrealismo jurídico**. [...] o que conduz à superação, de forma definitiva, do discurso monológico da epistemologia positivista tradicional, de sua crença na objetividade e na neutralidade da ciência e, principalmente, de sua velha organização disciplinada e compartimentalizada dos saberes, dando origem, portanto, a uma revolução epistemológica e a uma fase de saberes indisciplinados (BEDIN, 1998, p. 32, grifo nosso).

Alicerçados na ideia de abandono da “velha organização disciplinada e compartimentalizada dos saberes”, que funda a fase de “saberes indisciplinados” do professor argentino, forjamos correlações com os fundamentos teórico-metodológicos da EDH. Porque, se por um lado, suscita novas reflexões acerca do processo de aprendizagem, em última análise, inspirar-nos-á na reflexão sobre a função política do currículo dos atuais cursos de graduação em Direito.

A propósito, o polimorfismo waratiano é notado também por Rodrigues, Grubba e Heinen (2014), ao explicarem as diferentes semiologias do argentino, ao longo da sua obra, quais sejam: a semiologia analítica, a semiologia do poder e a semiologia do desejo⁵¹. Para além disso, aqueles mesmo autores identificam a preocupação de Warat com a educação jurídica.

No âmago do ensino do Direito, Warat introduziu a problemática epistemológica, que deveria propiciar a reflexão metodológica do ensino. Afirmou a necessidade de uma epistemologia educacional que funcionasse como metareflexiva das racionalizações do processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES; GRUBBA; HEINEN, 2014, p. 248).

Desse modo, compreendemos que, ao lado da crítica ao Direito, Warat manifestava-se contra o modelo educacional jurídico que não problematizava o contexto social nem

⁵¹ No capítulo “As semiologias de Luis Alberto Warat”, Rodrigues, Grubba e Heinen (2014) identificam o discurso jurídico como o ponto axial da análise do Direito naquele autor, considerando, portanto, a semiologia a essência do seu pensamento. No texto, os autores explicam as diferentes concepções de semiologia: na “semiologia analítica”, Warat compreende o Direito a partir de sua análise como fenômeno comunicacional; na fase da “semiologia do poder”, o autor viabiliza a análise do Direito a partir da complexidade significativa, considerando o condicionamento social; por último, na “semiologia do desejo”, demonstra que a produção retórica da realidade é a forma básica de dominação política. Em síntese, resta demonstrado que a epistemologia da carnavalização e do surrealismo, desenvolvida nas últimas duas fases das semiologias de Warat, possui “[...] uma retórica psicosemiótica da alteridade e com tendências emancipatórias (RODRIGUES; GRUBBA; HEINEN, 2014, p. 15).

considerava os desejos dos sujeitos da aprendizagem, castrando-os. Por isso, seus deslocamentos (teóricos, políticos e metodológicos) e suas semiologias (analítica, do poder e do desejo) avançam ao abandonar as ideias positivistas e tradicionais em busca dos conhecimentos que associam vivência e desejo ao próprio Direito.

Ao tempo que ocorre uma transformação epistemológica em Warat, evidencia-se sua abertura ao saber democrático, inclusive, quanto à forma de ensinar o Direito nas universidades. A proposta inovadora waratiana, portanto, é destacada por Bedin (1998, p. 33), “epistemologia jurídica da complexidade significativa” e por Rodrigues, Grubba e Heinen (2014), “semiologia do desejo”, por meio das epistemologias da carnavalização e do surrealismo.

Adiante, iniciamos por analisar em que medida a crítica waratiana, com enfoque na carnavalização, como fundamento teórico-metodológico, esboça novo sentido pedagógico para a graduação em Direito contemporânea, considerando a transversalidade, eixo da EDH.

4.2 Transversalidade e didática da carnavalização

Com a análise da associação entre a obra e a vida waratianas, compreendemos a posição final de resistência do professor argentino. Ora, a recuperação que fizemos da história da EDH no Brasil — que não difere da maioria dos países da América Latina —, leva-nos a constatar a realidade vivida por professores universitários no governo militar, quando tiveram a liberdade acadêmica suprimida (quando não também a política e a civil). Ademais, sempre atento às transformações sociais, Warat denuncia o exercício das instituições e o próprio projeto de sociedade que se desenvolvia avesso aos ideais dos Direitos Humanos.

Nesse caminho, suas próprias trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, juntamente aos condicionamentos da vida pós-moderna — ou “transmodernidade”⁵² — fizeram-no reagir, adotando uma postura subversiva, com discursos e estratégias que não admitem a subjugação ao poder instituído. Em outras palavras, Warat utilizava-se da função de professor para buscar suscitar nos estudantes dos cursos de Direito um comportamento autônomo, diferentemente do que era empregado por professores tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não associavam as mudanças sociais aos conteúdos jurídicos.

⁵² Warat utiliza esse termo em *Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*, publicado em 2003, como fase atual da modernidade, caracterizada pelo pessimismo, negativismo e crise profunda que assola as identidades cultural e jurídica, levando o ser humano a sentir-se fragmentado, desnordeado e desumanizado.

Assim, opositor ao determinismo, o professor argentino parte da crítica ao esgotamento institucional, especialmente, da própria IES que concorre para a sufocamento das emoções do corpo estudantil, em nome dos mecanismos da globalização neoliberal. Nos cursos de graduação em Direito, o diagnóstico foi o seguinte:

[...] as escolas de direito vêm formando, em sua imensa e preocupante maioria, bacharéis especialistas em papéis, simplesmente adestrados em legislação sem consciência reflexiva, formando sem sensibilidade, para intervir nos conflitos reduzidos a um corpo de papéis tecnicamente chamado litígio. Advogados de papel, promotores de papel, magistrados de papel, operadores de papel, são os especialistas que as faculdades formam sem advertir que os egressos ficam acriticamente debilitados para questionar as condições de um normativismo a serviço das diferentes formas de exclusão e falta de participação sócio-política. As escolas de direito, de forma tendencialmente majoritária, formam advogados práticos no exercício de um Direito normativista, especialista em legislação, mas com insuficiências para ajudar na administração dos conflitos. Além de que nunca preparam os operadores de Direito para que possam ajudar, dentro do conflito, a cumprir uma função pedagógica e que se possa aprender alguma coisa a partir dos propostos conflitos, e muito mais: centrando o direito na vida para melhorar sua qualidade e poder construir o homem da atualidade em permanente trânsito para sua autonomia (WARAT, 2009, p. 7).

Entendemos que Warat (2009) admite exercer a profissão jurídica com uma função essencialmente pedagógica, a partir da mediação dos conflitos — condição nata à vivência em coletividade —; porém os egressos foram reduzidos a “operadores de papel”, incapazes de perceber aquela essência. A partir disso é que Warat promove mudanças radicais à sua época, nos métodos da educação jurídica, nas universidades brasileiras em que lecionava. Esse mesmo autor defende uma metodologia participativa, democrática e, acima de tudo, emocional, o que era vivenciado em suas próprias aulas, que funcionavam como laboratórios do que ficou conhecido como “didática da sedução”⁵³.

Certamente, a sedução explorada por Warat remetia a seus alunos (e, agora, a nós) o sentido de envolver-se integralmente diante as experiências sensíveis que uma aula pode proporcionar.

Na didática da sedução, busca-se a realização coletiva de um imaginário carnavalizado, onde todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações (WARAT, 2004, p. 199).

Ora, o autor apela à vivência poética e em coletividade como forma política de posicionamento frente à educação jurídica arcaica, que impede a formação de egressos comprometidos com as práticas democráticas e todas que dessa decorrem: solidariedade, diversidade, dignidade humana, por exemplo. Sem dúvida, os resquícios de uma pedagogia

⁵³ A ideia da didática da sedução é recuperada por Warat, através de Barthes — dentre outros teóricos — como apresentado a seguir: “a grande subversão das aulas de Barthes foi sempre provocada pela forma afetiva de trabalhar o saber. Pode-se encontrar nele uma prática bem-sucedida do que eu insisto em chamar de didática da sedução. [...] Claro que em Barthes a didática da sedução é uma ‘didática da maternagem’, onde todo o território de jogos e afetos importam finalmente mais que o saber que nele se fez” (WARAT, 2004, p. 119).

tradicional favorecem um raciocínio estritamente técnico, anulando a capacidade de desenvolver, em última análise, juristas que transmitam os sentidos do saber em Direitos Humanos.

Nesse contexto, Warat recorre à cosmovisão carnalizada como estratégia pedagógica que cria aberturas com o intuito de humanizar a educação jurídica. Esse recurso surge como transgressão à imposição de metodologias que nada acrescentam aos estudantes — a não ser os sentimentos da violência simbólica, no sentido empregado por Bourdieu e Passeron (2014) e Costa (1992) — e como resgate da própria sensibilidade dos graduandos. Desse modo, a categoria “carnavalização” é recuperada pelo argentino, a partir da interpretação do pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o *vivem*, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para *todo o povo*. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira *espacial*. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da *liberdade*. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente (BAKHTIN, 2010, p. 6).

Ora, o filósofo russo apresenta-nos o carnaval como momento libertador de um conjunto de relações opressoras, quando se derrubam as barreiras hierárquicas e sociais, evidenciando a união entre atores e espectadores carnavalescos, as leis da liberdade e a intensidade da convivência. Acrescentamos que, ao analisar a “carnavalização e o riso em Bakhtin”, reconhece Soerensen (2011, p. 320), “o carnaval na concepção do autor é o *locus* privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão da alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente”.

Assim, reconhecemos esse movimento popular da cultura medieval como um instante explorador das emoções humanas e unificador de todas as singularidades. Se, ainda conforme Bakhtin (2010, p. 6), a festa não era propriamente um teatro, mas “a própria vida que se representa e interpreta [...] uma outra forma livre da sua realização”, mais recentemente, Warat (2004) se apropria dessa ideia para reconhecer que aquela representação de liberdade é aplicável aos cursos de graduação em Direito.

Por sua vez, é em *A Ciência Jurídica e seus dois maridos* que Warat expõe as diversas associações entre carnavalização e educação, fazendo-nos extrair significações acerca da sua proposta para a humanização dos cursos jurídicos.

É assim que a carnavalização surge como a expressão de um jogo contra a ordem que inibe, imobiliza e poda. Enfrentamos uma perturbação da ordem repressora que substitui por um brincar erótico os cacoetes dos saberes nobres.

[...]

Ei-nos diante de um jogo que vira o mundo de cabeça, contragolpeia sobre seus centros reguladores de poder, de medo e de hierarquização. Os papéis se trocam, tudo fica carnavalescamente invertido, para dar passo, sem pompas acadêmicas, aos fatos da vida e às pulsões vitais⁵⁴.

[...]

Pela via da carnavalização, podemos dar asas a uma busca erótica, lúdica, mágica, poética e fundamentalmente política. Nessa via, a revelação do autoritarismo servirá para perseguir, aprendendo o que é a vida, a democracia (WARAT, 2004, p. 150).

Se, inicialmente o jurista argentino apresenta-nos sua ideia de carnaval como “jogo” contra o poder instituído que forja “centros reguladores de poder, de medo e de hierarquização”, tipicamente às “pompas acadêmicas”, adiante, explica-nos como estratégia lúdica e, até mesmo, política para o convívio democrático, inclusive, no ambiente da aula. “O projeto de ensino carnavalizado visa sobretudo a uma inversão das múltiplas formas do imaginário reificado. Trata-se de construir — juntando reflexões e alegorias — uma pedagogia democrática” (WARAT, 2004, 161).

Nesse contexto, entendemos que Warat (2004) sugere novos impulsos numa aula carnavalizada, explorando processos inovadores. Parafraseado esse mesmo autor, a sala de aula é considerada como uma “sala de jogos”, que permite experimentar o desejo e manifestar as afeições. Ademais, ações lúdicas ou poéticas repelem qualquer autoridade do docente que insiste em manter-se preso às técnicas de ensino tradicionais. Ora, se métodos antigos impedem a construção de uma sala de aula transformadora, somente com a “carnavalização da sala de aula” há sedução, transgressão.

Ademais, insistindo nessa ideia, a didática carnavalesca deve forjar um espaço tipicamente teatralizado, como manifesta Warat (2004, p. 156), associando as categorias “teatro” e “jogo”:

Os traços gerais em que se apoia a didática carnavalizada (com capacidade de exaltação dos desejos) permitem mostrá-la como um espaço de teatralização. A transformação da aula em palco a converte numa forma de percepção das pessoas em sua relação com o mundo.

Teatros, jogos e terapia estão intimamente entrelaçados. Tanto no teatro como nos jogos são corpos que significam. É a estética do corpo que me captura para linguagem.

O teatro não pode existir sem o diálogo dos corpos, portanto, em sua relação com a vida, o teatro é uma forma mais primordial da escritura.

⁵⁴ Como podemos observar, Warat vale-se de conceitos da teoria psicanalítica em seus textos deste período que nos interessa neste estudo. Outros (“mal-estar”, “desejo”, “castração” etc.), com acepções ora mais estritas, ora mais figuradas, também aparecerão.

A tarefa do teatro como didática é a de constituir — correlacionando pelo jogo dos corpos e significações — a situação primária onde o prazer e o conflito podem vir à luz: o *locus nascendi* dos desejos e ações. Por sua vez, este teatro para a espontaneidade é o '*locus nascendi*' da didática carnavalizada.

Certamente, a aula carnavalizada ou teatralizada consiste no estímulo das pulsões dos atores e espectadores, ou melhor, na revitalização do vínculo entre docente e discente. Se a metodologia dominante atrofia o desejo, na proposta waratiana, a teatralização e o jogo assumem estratégias que garantem a relação entre os sujeitos. Nesse caso, os sentidos produzidos no teatro e na sala de aula são capazes, através do próprio processo, de exaltar os desejos.

Desse modo, aprofundamos a ideia dos termos “teatro” e “jogo” para, em seguida, sugerirmos uma associação com o processo educacional humanizador. Inicialmente, recorreremos ao que Dubatti (2011, p. 21) ensina-nos sobre “a base do convívio” no “teatro”:

Insistimos: o teatro é um acontecimento que está ligado à cultura vivente. Enquanto acontecimento, o teatro é algo que existe no momento em que ocorre e, enquanto cultura vivente, não admite captura nem cristalização em formatos tecnológicos. Como a vida, o teatro não pode ser aprisionado em estruturas *in vitro*, não pode ser enlatado; o que se enlata (em gravações, registros fílmicos, transmissões na internet, ou outros) é a informação. [...] A base do inevitável do acontecimento teatral está no termo ‘convívio’. O convívio é a reunião de corpo presente, territorial, geográfica, em um cruzamento do tempo e do espaço da cultura vivente, na qual não se podem subtrair os corpos.

O autor define teatro como um acontecimento de convivência entre todas as pessoas, que não permite ser “cristalizado”, “aprisionado” ou “enlatado”, sendo uma forma artística caracterizada pela sua vitalidade⁵⁵. Ora, se — como Dubatti (2011, p. 22) acrescenta — “no teatro, o corpo do ator e o corpo do espectador participam da mesma região de experiência”; e se — tal qual Warat (2010, p. 156) propõe — “tanto no teatro como nos jogos são corpos que significam”, anuímos que a didática teatralizada consiste numa metodologia de ensino que produz a espontaneidade e a interação vivencial entre os sujeitos da aprendizagem.

Por conseguinte, analisamos o significado de “jogo”, sob o enfoque de Huizinga (2019) em *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Desse modo, diante a variedade de acepções que esse autor nos propõe, detemo-nos, sobremaneira, sobre suas inquietações a respeito “do elemento lúdico da cultura contemporânea”:

O problema que aqui nos interessa é o seguinte: em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico? Conforme vimos, o século XIX perdeu grande número dos elementos lúdicos que caracterizavam as

⁵⁵ Nesse sentido, ver a oposição entre “convívio e tecnovívio”. Conforme Dubatti (2011, p. 22) “o tecnovívio é a cultura vivente desterritorializada pela intermediação tecnológica. [...] A situação tecnovivencial implica uma organização da experiência determinada pelo formato tecnológico”. Portanto, enquanto a tecnologia modifica as condições do viver junto, no “convívio”, não há intermediação tecnológica que subtraia a presença vivente.

épocas anteriores. Terá esse desvio sido compensado, ou terá ele aumentado? (HUIZINGA, 2019, p. 255).

Com pessimismo, este último autor contesta a perda do espírito lúdico. Se na cultura do século XIX a diminuição do prazer e da vitalidade nas relações humanas era notória, os efeitos da “transmodernidade”, no sentido denunciado por Warat (2003), certamente, aumentaram o distanciamento do lúdico na contemporaneidade, forjando o aprisionamento dos impulsos e desejos humanos.

No meio dessa sucessão de **mal-estares** e desencantos da história, no meio de um profundo sentimento de inumanidade e barbárie, nos vemos na difícil tarefa de repensar o valor da **educação**, dos **Direitos Humanos** e da **cidadania**, dentro dessa fúria de exclusões e discriminações silentes e manifestas que os homens, em sua esmagadora maioria, são condenados a transitar sem saídas visíveis.

Somos forçados a admitir que somente uma educação desde e para os Direitos Humanos e a cidadania pode reinscrever os homens em suas esperanças primárias. As **esperanças** que são, antes de mais nada, necessidades originais (WARAT, 2003, p. 6, grifos nossos).

A crítica waratina percebe a fragilidade humana, decorrente das injustiças sociais. O cenário pós-moderno, estruturado por uma cultura violenta, autoritária e excludente, exige-nos ações articuladas, especialmente, para a retomadas das subjetivações e das experiências coletivas. Nesse sentido, Warat (2003) propõe a Educação em Direitos Humanos como meio para superar o mal-estar social. Logo, a contribuição waratiana para essa proposta educacional consiste no princípio pelo qual essa Educação deva pautar-se na didática carnavalizada, através do simbolismo do “teatro” e “jogo”.

Ora, entendemos que a carnavalização waratiana consiste numa estratégia pedagógica e, principalmente, num recurso político, que suscita inconformismos com a produção de um Direito e de educação jurídica desligados da vida ou dela aprisionadores. A propósito, podemos ver nesse movimento uma similitude com a inquietação frente às injustiças e às barbáries sociais que se encontra nas raízes da EDH. Essas mesmas ações são sugeridas transversalmente na finalidade das DNEDH, ao “promover a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012, p. 1). Conforme esclarece o próprio jurista argentino,

A prática simbólica da democracia passa pelo confronto com o instituído. Ela não cessa de expor os poderes estabelecidos aos conflitos que os desestabilizam e transformam numa recriação contínua do político. É preciso dizer, em seguida, que o questionamento diante do instituído pode convidar à criação de novas formas de convivência política, inventando poderes sociais capazes de questionar e controlar o poder do Estado (WARAT, 2004, p. 109).

Dessa forma, carnavalizar é produzir indignação e criticidade, vitais à EDH, formando os sujeitos em formação jurídica pela quebra de paradigmas, conscientização política e destituição dos vínculos dominadores que se perpetuam ao longo das histórias política e educacional brasileiras. Nessa circunstância, a didática waratiana requer o conhecimento do

próprio eu, do outro e do mundo, promovendo espaços democráticos, livres do egoísmo e castrações⁵⁶.

Por conseguinte, a educação jurídica não deve fugir às condições resultantes da crítica epistemológico-política pós-moderna e, como analisamos, para isso depende de uma nova identidade cultural para os juristas, alicerçada num mesmo processo educacional e humanizador carnavalizado. A “didática da carnavalização” no ensino de graduação em Direito aponta-se como uma alternativa capaz de suscitar aquelas “esperanças” nos graduandos, através da retomada do lúdico, dos desejos e da convivência em alteridade.

Nessas circunstâncias, entendemos que a leitura da carnavalização, em Warat, por um lado, caracteriza-se por um realce da hipérbole, com exageros em suas significações linguísticas ao ponto de nos questionarmos acerca da materialização dessa estratégia pedagógica. Ora, o processo de ensino e de aprendizagem exige dos sujeitos alguns limites, evitando uma provável libertinagem. Inclusive, a respeito da relação entre “autoridade e liberdade” no processo educativo, recorreremos a Freire (2000, p. 18):

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra.

É a partir deste aprendizado que ambas se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades.

Esse último autor, igualmente a Warat, defende uma educação democrática, porém evidencia a necessidade de limitações para que ela permaneça plural. Ele o faz demonstrando sua preocupação no convívio familiar, a partir da relação entre os adultos e as crianças, e igualmente associável à educação formal. Se os pais e mães devem ser vigilantes aos seus próprios rigores, evitando a castração autoritária das vontades das crianças, é indispensável

⁵⁶ A castração é explicada por Warat (2004, p. 63), como “a poda de um desejo”, “a cultura do imobilismo”, diferentemente da cultura dos Direitos Humanos que promove a autonomia, a ética, a política e o diálogo. “A gênese da castração é uma gênese de dominação. Qualquer dominação começa por proibir a linguagem que não está prevista ou sancionada. Quadro dramático, quadro dogmático, que bem define como capador-capado o campo imaginário do instituído: jurídico, educacional, científico, amoroso ou cotidiano (WARAT, 2004, p. 64). Nesse sentido, mesmo inspirado por um discurso psicanalítico de inspiração freudo-lacaniana, a acepção de castração por ele empregada aproxima-se daquela de “repressão” — com a qual não coincide a psicanalítica, que enfatiza tanto o recalque como a simbolização associados aos limites impostos aos desejos, e, por isso, também à criatividade, pois só se começa a criar a partir do ponto em que não se pode auferir imediatamente a satisfação do desejo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.105-107). Logo, em Warat “castração” assume uma conotação negativa, o que não necessariamente ocorre no discurso psicanalítico (o qual associa essa noção àquela de barreira necessária e de organização social pela lei).

disciplinar, também, os desejos delas, moderando a autonomia. Portanto, concordamos com essa relação que não nega a autoridade e a liberdade, mas, pelo contrário, as assume e propõe uma prática educacional lúcida.

Por outro lado, a contribuição da “didática da carnavalização” convida para um momento e espaço lúdicos, os quais permitem-nos associá-la com a psicanálise winnicottiana. Em relação ao processo de desenvolvimento a partir da brincadeira entre adulto cuidador e bebê, notamos a “magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança” (WINNICOTT, 1975, p. 79). Ora, são essas mesmas “magia” e “confiança” as quais a crítica waratiana pretende desenvolver com sua proposta sedutora.

É possível descrever uma sequência de relacionamentos sobre o processo de desenvolvimento, examiná-los, e ver a que lugar pertence o brincar.

A) O bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar.

B) O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna para participar e devolver o que é abandonado.

Isso significa que a mãe (ou parte dela) se acha num permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e (alternativamente) ser ela própria, aguardando ser encontrada (WINNICOTT, 1975, p. 78).

De modo comparativo, o relacionamento entre docente e discente deve ocorrer como no descrito na análise winnicottiana. O educando age como o bebê, que busca, subjetivamente, a compreender os novos objetos, e o docente, como na figura materna, encontra-se sempre presente, apto a auxiliar o aprendiz, numa brincadeira que vincula o sentimento da confiança.

Esse é o sentido da carnavalização: o da brincadeira que, uma vez acolhida e estimulada, permite o surgimento de uma consciência de si suficientemente forte para suportar os próprios limites e incertezas, ao mesmo tempo em que se abre para o reconhecimento crítico dos limites daquilo a que um Direito crítico deve servir: a própria vida. A graduação em Direito, logo, ganha com a abertura para a desidealização⁵⁷ jurídica e para a relação entre práticas jurídicas e sociopolíticas. Quem ensina na graduação em Direito precisa suportar essa desidealização, ao mesmo tempo que sustentar a motivação para vincular o conhecimento acadêmico à vida — mostrando que ele tem seu valor, ainda que não seja obrigatoriamente aquele inflado pela tradição jurídica.

⁵⁷ Empregamos aqui um conceito psicanalítico menos frequente: corresponde ao movimento contrário da idealização que, segundo Laplanche e Pontalis (1997, p. 224), implica numa fantasia que exagera ao máximo as qualidades positivas de um objeto. Desidealizar é, então, criticar algo e reposicioná-lo no seu devido tamanho, menor que o anterior — trabalho psíquico esse que, como mostrou Freud desde “Os chistes e sua relação com o inconsciente”, frequentemente se faz pelo humor (KUPERMANN, 2010).

Portanto, se para reinscrever os graduandos em Direito em suas “necessidades originais” (WARAT, 2003, p. 6) e oportunizar-lhes um curso humanizador são indispensáveis novos esboços de um relacionamento entre docente e discente, a “didática da carnavalização” mostra-se como alternativa para, epistemologicamente, fundamentar uma didática transversal.

Ademais, ao lado daquela estratégia, Warat suscita a “proposta pedagógica surrealista”, a qual analisamos adiante, partindo do apelo ao imaginário para aportarmos, ao final, associações entre esse pensamento e o conteúdo das DCND e DNEDH.

4.3 Transversalidade e proposta pedagógica surrealista

Relativamente acerca da educação jurídica, o viés da epistemologia carnavalizada waratiana sugere práticas pedagógicas que privilegiam uma “explosão da alteridade” e o “espírito lúdico”. A metáfora do carnaval significa, segundo essa mesma crítica, o enfrentamento ao cientificismo e às neutralidades produzidas por ele, nas instituições de ensino e nos sujeitos da aprendizagem.

Se em *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, o jurista argentino inicia a fase da “epistemologia da complexidade significativa”, recorrendo a Bakhtin, em seguida, fundamenta-se no movimento surrealista, manifestando sua crítica em *Manifesto do Surrealismo Jurídico*, em 1988, sobremaneira, ao modelo de educação jurídica conformista daquela época, como “uma manobra para tentar corroer o monopólio de uma razão que propaga a submissão [...]” (WARAT, 1988, p. 13-14). Lembramos que aquele período é marcado pela redemocratização no Brasil, considerando também o contexto político da América Latina, o que caracteriza a produção waratiana como insurgente, especialmente, no quesito que nos interessa, a educação jurídica.

Com isso, além da cosmovisão carnavalizada, o autor propõe uma interpretação surrealista do mundo e do Direito, anunciando sua tendência ainda no livro em que se utiliza, por semelhança, dos personagens de Jorge Amado para criticar a ciência e o dogmatismo jurídico.

O insuperável tratamento do surrealismo cortaziano, muito mais aparentado com a carnavalização bakhtiana que com Breton e companhia, é o que tento projetar para o Direito: um surrealismo do cotidiano, carregado do humor do insólito, um humor onde brilha uma doce ironia, uma impecável condução da surpresa e uma ilimitada capacidade de fabulação: um grande terraço de jogos para inteligências incontaminadas (WARAT, 2004, p. 91).

Vemos, então, que surrealismo jurídico e didática da carnavalização complementam-se no pensamento waratiano, ambas como dois braços do mesmo princípio iconoclasta que

desidealiza a neutralidade aparente dos conteúdos conceituais do Direito, ensinados introdutoriamente na graduação. O interesse pelo humor, pelas inconsistências diárias reveladas no brilho da “doce ironia” são estratégias invocadas pelo autor para promover um espaço — “um grande terraço” — de jogos que, na metáfora, são análogos ao exercício crítico e criativo próprios à análise.

Sem abandonar as inúmeras figuras de linguagem que conferem expressividade à sua obra, esse autor evidencia, novamente, sua influência no filósofo russo e, agora, apropria-se de Julio Cortázar, também argentino e escritor surrealista. Ora, para entendermos o recurso ao termo consagrado, vale uma breve incursão no seu sentido original: originando-se em Paris, em 1920, o movimento artístico-literário surrealista, em oposição ao racionalismo e influenciado pela psicanálise freudiana, pretendeu trazer à luz conteúdos que estariam nas raízes inconscientes do psiquismo humano — geralmente manifestos em sonhos e fantasias.

SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral. ENCICL. Filos. O Surrealismo repousa sobre a crença na realidade superior de certas formas de associações desprezadas antes dele, na onipotência do sonho, no desempenho desinteressado do pensamento. Tende a demolir definitivamente todos os outros mecanismos psíquicos, e a se substituir a eles na resolução dos principais problemas da vida (BRETON, 2004, p. 11).

A ambição surrealista, segundo seu precursor mais famoso, era a de expressar o pensamento sem barreiras, alcançando-se o movimento intrínseco ao psiquismo (“automatismo psíquico puro”), sem interferências ou controle racionais. Não obstante a ingenuidade com que essa meta foi caracterizada, ela presumiu tanto uma espécie de funcionamento originário como algo semelhante a um conhecimento da verdade associada a essas origens. É tal busca por alcançar e corresponder ao originário e às suas características — a recusa à lógica, entre as mais importantes — que, numa espécie de reclamo rousseauiano, vem inspirar a leitura waratiana para uma educação jurídica: conforme tal perspectiva, o pensamento livre, as atitudes espontâneas, o irreal, a fantasia e a loucura, por exemplo, não devem ser desprezadas por um Direito asséptico (e ascético, poderíamos também dizer), mas, ao contrário, valorizadas e examinadas como expressões da vida cotidiana, contraditória e resistente a qualquer controle.

Por conseguinte, o surrealismo em Warat (1988) é uma profunda provocação ao sujeito, insistindo-o na criatividade e na refutação de uma racionalidade que impõe a submissão. Além disso, esse movimento apela ao poético, com o intuito de, através da imaginação, derrubar as convenções vigentes. Na mesma direção, o sonho é reconhecido como espaço para a criação, livre de censuras. “Assim, a revolução surrealista encara o sonho como possibilidade de

descolonizar a imaginação. Por aí passa a procura de uma declaração surrealista dos direitos do homem: a declaração universal dos direitos do desejo, do direito à criatividade, do direito de sonhar” (WARAT, 1988, p. 15).

Ora, esse mesmo autor espelha-se no movimento artístico-literário para complementar sua crítica à cultura dominante, que provoca castrações dos desejos humanos. Conforme propõe o próprio Warat (1988, p. 15), “voltemos ao surrealismo, não como uma moda saudosista que força a perda da memória histórica, mas como recuperação psicanalítica do instante onde a imaginação do mundo brilhou plena de juventude”. Desse modo, as atitudes surrealistas reivindicam o reencontro daqueles desejos perdidos, através da expressão espontânea do inconsciente, do sonho, pois esse traduz a mais pura e democrática⁵⁸ vontade humana.

As significações surrealistas são adotadas pela crítica waratiana e relacionadas com a pedagogia. Se o surrealismo estimula a imaginação criativa em oposição à imaginação totalitária e esterilizante⁵⁹, os sujeitos do processo pedagógico podem beneficiar-se, igualmente, dessa ideia, experimentando a “proposta pedagógica surrealista”.

Enfim, se o tripé de uma proposta pedagógica surrealista baseia-se no jogo, na terapia e no sonho, precisamos marcar a distância entre o discurso do prazer, o desejo e a serenidade.

[...]

Frente a esta proposta, precisamos reconsiderar as atitudes docentes, geralmente presas a uma atitude narcisista que termina colocando ao aluno como simples espelho, para que o professor consiga reconhecer-se, narcisisticamente, negando sua fraqueza. O sonho didático coloca o professor na necessidade de descer de seu umbigo e participar de um processo de mútuo reconhecimento transformador (WARAT, 1988, p. 24-25, grifo nosso).

O vínculo entre docente e discente deve ser permeado por um processo mutuamente prazeroso. A pedagogia surrealista não admite a condição narcisista em sala de aula, ou seja, o docente, jamais, deve agir de maneira onipotente, impedindo as manifestações democráticas oriundas de cada estudante. Se cada educando possui suas próprias singularidades, entendemos que a sala de aula é o lugar ideal para a exploração democrática dos desejos deles. Por isso mesmo que, parafraseando o mesmo autor, “ninguém é um bom professor se não consegue dar

⁵⁸ As ideias de “surrealismo”, “imaginação”, “sonho” e “democracia” estão associadas, conforme a leitura do jurista argentino, esclarecida assim: “[...] a imaginação e o sonho guardam estreita relação com a democracia, pois nos interpelam e nos provocam em torno do novo, nos propõem a possibilidade de pensar e sentir sem censuras, nos revelam os segredos da singularidade, o ponto neurológico da diferença: o homem novo, aquele que não tem seus sonhos, seu imaginário censurado pela instituição e que organiza seus afetos sem desejos alugados” (WARAT, 1988, p. 18).

⁵⁹ As expressões “imaginação totalitária” e “imaginação esterilizante” são utilizadas por Warat (1988) e, segundo o autor, vão de encontro à produção das diferenças, tendem ao silêncio e a cegueira, suscitando uma imaginação alienada.

vida aos textos que trabalha. Nesse sentido não podemos esquecer que o valor pedagógico de um discurso passa por seu erotismo” (WARAT, 1988, p. 23).

No contexto acima, a associação entre o discurso pedagógico e erotismo reafirma a subversão proposta por Warat. Logo, a ousadia deve perpetuar no processo educacional, integrando docente e discente. Na relação desses sujeitos não deve haver hierarquia, mas um respeito à autonomia de ambos, valorizando cada identidade. O docente, muitas vezes numa posição incontestável, não deve impor a reprodução de sua figura pelo estudante, conferindo liberdade aos desejos mais arraigados no inconsciente do educando.

De modo semelhante, a “didática do imaginário” é pensada na educação jurídica, por Warat, com o escopo do(a) professor(a) de Direito ensinar sem autoritarismo e reconhecer a centralidade do processo pedagógico.

Os juristas tradicionais diferem do professor surrealista na medida em que esperam encantados que se produzam os efeitos mágicos do Direito.

O professor surrealista aceita que conhecer é descobrir em cada um de nós a nossa identidade. Ele reconhece seu conhecimento a partir desse gesto, mas encontra sua identidade respeitando a dos outros, negando-se a ver neles espelhada sua erudição, a ser um prestidigitador que hipnotiza. Ele se esforça para que os alunos descubram o ato da criatividade que sustenta a magia das suas palavras (WARAT, 1988, p. 45).

Com isso, depreendemos que essa prática objetiva a transformação do imaginário jurídico. O contexto sociocultural do final do século XX instigava esse autor a propor uma reformulação do imaginário instituído, substituindo a erudição por possibilidades de expressão dos medos, angústias e desejos pessoais na sala de aula. Desse modo, o processo socializador da educação dar-se-ia pela reintegração das subjetividades excluídas. Ora, essa estratégia desarticula a rigidez da educação jurídica tipicamente coimbrã, realocando o graduando em um lugar de ativa centralidade no processo de ensino e de aprendizagem. Se antes ele ocupava a passividade e reproduzia o conhecimento jurídico, agora, é convidado a destituir o imaginário oficial e entregar-se a seu protagonismo na cena pedagógica.

O entrecruzamento do Direito, Psicanálise e Arte possui o condão de fertilizar a imaginação para, como rota de fuga, construir novas significações. Considerando que a alienação impera também na instituição educacional, produzindo hierarquias e práticas totalitárias, a andirilagem waratiana defende uma transgressão, mesmo parecendo-nos utópica e, por vezes, igualmente ingênua. Seu valor reside, sobretudo, em criticar o *status quo* da educação jurídica tradicional e em apontar alternativas criativas e envolventes do alunado — inspiração que instiga a revolucionar a educação jurídica nos cursos de graduação e a articulá-la intimamente com os valores da EDH: como mostramos, essa revolução epistêmico-política insiste na inversão das polaridades tradicionalistas — o saber é do(a) docente, que se faz assim

autoridade inquestionável; o discente é dele desprovido e ao saber docente deve submeter-se docilmente — e na negação de um saber neutro e absoluto próprio ao Direito (que precisa ser desidealizado, conseqüentemente). Que melhor inspiração para esses dois movimentos — inverter coeficientes de poder e desvelar os muitos interesses que se consolidam nas aparentemente neutras doutrinas do Direito — senão a proposta crítica intrínseca a toda EDH?

Ora, notamos que ao sintetizar sua aproximação com o surrealismo, Warat (1988) declara sua tendência às novas organizações sociais, formadas pelos mesmos pressupostos da EDH, ao tempo em que nos revela os possíveis ganhos dessa fase epistemológica. O autor parte do abandono à cultura totalitária em busca da autonomia coletiva, reconhecendo essa atividade como prática política e criativa. Se ele considera esse movimento como “um modo de dismantelar as formas de totalitarismo pelo reconhecimento das diferenças e dos outros como diferentes” (WARAT, 1988, p. 43), seus reflexos em torno de uma alteridade são pensados na forma de ensinar o Direito, através da pedagogia surrealista: “nela o fundamental será o desenvolvimento da criatividade, dos afetos e dos sonhos. E essa é a melhor profilaxia contra as formas totalitárias do saber” (WARAT, 1988, p. 44). Logo, o argentino propõe o desfazimento de uma concepção de educação — e de política — que forjam espaços inertes. Daí, reconhecemos que a ato pedagógico também é de resistência e, por isso, não é neutro, mas constituído de ideologias.

As epistemologias da carnavalização e do surrealismo, embora nascendo em períodos específicos, são exploradas até o final das obras do autor, motivo pelo qual, vez ou outra, recorreremos a outros escritos que não apenas à *A Ciência Jurídica e seus dois maridos* e à *Manifesto do Surrealismo Jurídico*. Ademais, essas ideias extrapolam o campo epistemológico e materializam-se no dia a dia das aulas de Warat, quando professor no Brasil. Desde o modo de abordar o conteúdo até socializar-se com os alunos, ele tentava quebrar paradigmas daquela época, elaborando projetos pedagógicos libertadores.

Para falar da metamorfose na educação, temos que refletir também a uma numerosa troca de conhecimento, nas condições e objetivos da razão, uma mudança na concepção dos Direitos Humanos e da cidadania, uma estética e uma ética menos pulcra [...].

Os Direitos Humanos e a cidadania devem mudar para começar a ser prática e discurso de hospitalidade com relação à diferença. A educação tradicional, a baseada numa ideologia da escolaridade, é hipocritamente tolerante impondo modelos onde, em nome da tolerância, se excluem, se impõem atividades onde só podem unir-se o índio com o índio, o negro com o negro, o portador de deficiência física com outros portadores de necessidades especiais, o oriental com o oriental, os latino-americanos só entre si. Uma educação que enxerga o outro como problema começa a ser discriminatória. Os Direitos Humanos e a cidadania não podem ser discursos e práticas de ordenação/controlare (WARAT, 2003, p. 36-37).

Mais recentemente, Warat insiste no potencial da educação, valendo-se de métodos que exploram os sentidos humanos. Por outro lado, acompanhando a fragilidade humana e a vulnerabilidade de grupos minoritários, aposta na humanização da pedagogia como instrumento para forjar a alteridade. Daí, depreendemos que existe uma diferença com o termo “tolerância”. Enquanto “tolerar” lembra-nos a ideia de suportar, “respeitar” admite as diferenças, possibilitando uma vivência sem discriminação. Então, o autor argentino defende novas interpretações acerca dos “Direitos Humanos” e da “cidadania”, até mesmo porque, segundo ele, educação “[...] é uma atenção à diferença e um processo de produção da diferença. A pergunta pela educação é uma pergunta pelo outro” (WARAT, 2003, p. 35).

Certamente, exemplos daqueles projetos pedagógicos libertadores são o “Movimento Casa Warat”⁶⁰, o “Grupo Direito e Arte”⁶¹ e o “Cabaret Macunaíma”⁶². Essas atividades possuem em comum a intenção de transformar o estudante de Direito em sujeito desejante de novas possibilidades, humanizando-o pela própria metodologia. Como rizomas, a metodologia pedagógica waratiana permite a participação de todos(as) pessoas e a ocupação de todos os lugares, numa espécie de movimento ininterrupto, sem bloqueios e castrações. Os cenários democráticos desenvolvidos por essas práticas, portanto, são profícuos para promover a cultura dos Direitos Humanos, alicerçada numa pedagogia transversal que fomenta a alteridade.

⁶⁰ O “Movimento Casa Warat” é apresentado por Rocha e Fazio (2011, p. 13): “programa de ensino, pesquisa e extensão e sensibilização, vinculado ‘marginalmente’ ao espaço acadêmico”. Os autores explicam que “marginalmente” significa subverter os pilares e expor as contradições do conhecimento acadêmico-científico contemporâneo, que desumaniza. Esse grupo associa o Direito à Arte, muito além de instrumento para desdobramentos do conteúdo jurídico a ser estudado, mas forjando novas epistemologias. “[...] se de um lado o discurso jurídico-político esvazia o Homem ao universalizá-lo, de outro, o discurso artístico pode servir como contraponto, resgatando o ‘eterno’ do humano” (ROCHA; FAZIO, 2011, p. 20). O movimento é definido ainda como uma “casa”, onde é possível recuperar a sensibilidade por meio dos cafés filosóficos, grupos de estudos, encontros vivenciais, oficinas de expressões artísticas, dentre outras atividades.

⁶¹ O “Grupo Direito e Arte” consistia num grupo de pesquisa oriundo inicialmente do desejo de Warat em praticar suas ideias surrealistas no curso de Direito da Universidade de Brasília (UnB), com alunos do mestrado e doutorado: “as aulas/seções tinham início com poesias, músicas, dramatizações, canções de roda, danças, apresentadas pelos alunos/pesquisadores. Nessas apresentações não havia a preocupação com o valor artístico do que era apresentado” (GONÇALVES, 2007, p. 111). Se o grupo nasceu da exploração do artístico seguido de discussões a respeito da epistemologia surrealista, ocupando lugares externos à sala de aula, como a rua, por exemplo, posteriormente, a produção de diferenças era evidente, considerando a variedade de objetos de específicos de pesquisa dos integrantes: “criminologia, direito à saúde, ensino jurídico, urbanismo, intolerância religiosa, a questão agrária, hermenêutica, etc.” (GONÇALVES, 2007, p. 115). Logo, o grupo experimentou as possibilidades de envolver-se com outro, ocupando vários espaços que não aquele institucional impregnado de controle e hierarquias.

⁶² Conforme explica Gonçalves (2007, p. 118), o “Cabaret Macunaíma” nasceu com o intento de, ao término de cada período de aulas, os estudantes realizassem “encontros poéticos-estéticos” para um público externo ao grupo de estudo. No início, o projeto foi denominado “Cabaret Voltaire” e criava, além de saraus, outras apresentações artísticas como provocação ao dogmatismo e ao instituído. “Uma vez Macunaíma, o Cabaret criou a sua própria identidade que é não ter identidade. Estar sempre carnalizado, aberto ao novo, ao convite, à provocação. Um espaço polifônico, de vivência da alteridade” (GONÇALVES, 2007, p. 118-119). Ora, se a intenção desse projeto era socializar os estudantes e o público externo, observamos aqui a mesma ideia do carnaval, no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2010), um espaço privilegiado, onde não há distinção entre atores e espectadores e onde todos vivem aquele festejo popular de forma profunda, segundo as leis da liberdade.

Em virtude disso, observamos aproximações dos projetos inspirados nas epistemologias da carnavalização e do surrealismo com a EDH na educação jurídica. Ora, encontramos, inicialmente, semelhança entre a proposta pedagógica waratiana e o “Círculo de Cultura”⁶³ freireano. Warat utiliza a expressão “absurdo surrealista”: entretanto, explica que não se refere ao sentido pejorativo, mas à forma de reivindicação espontânea ao instituído.

Para o surrealista, o absurdo não tem uma conotação pejorativa: é a forma de protesto que se opõe ao jogo coerente, do lógico e do demonstrado, categorias empregadas como critérios incontrovertíveis de verdade nos grandes relatos que a ciência produz para imaginar o mundo. No surrealismo, o absurdo reitera a necessidade de múltiplas compreensões do mundo. O absurdo surrealista é uma saída espontânea para procurar a voz humana no meio dos poetas, no meio dos desejos (WARAT, 1988, p. 14).

Portanto, em que consiste a ideia surrealista da busca espontânea pela voz humana, senão a mesma essência dos “Círculos de Cultura”, qual seja, despertar a crítica da realidade e estimular o diálogo nos educandos? Em última análise, é o mesmo processo de inquietação que estimula a organização dos movimentos sociais, como observados nos recentes movimentos contra o corte de verbas da educação superior, em que o termo “balbúrdia”⁶⁴ ganha notoriedade e é transformado, assim como “baderna”⁶⁵, em sinônimo de resistência e inconformismo ao poder dominante.

Assim, a narrativa surreal alertava, naquele período vivido por Warat, para uma educação jurídica de resistência, que questionasse a linguagem e as significações dominantes, com fito de devolver a liberdade aos estudantes. O “absurdo surreal” traz à tona manifestações simbólicas de desvinculação ao que é uno e homogêneo e, assim como, no método freireano e nos movimentos sociais, propõe a revolução dos marginalizados: os estudantes de Direito, os jovens e adultos alfabetizando e os grupos específicos que lutam por seus direitos, respectivamente.

Nesse aspecto, o diálogo nas propostas waratiana e freireana é dotado de força política, consistindo-se num instrumento para transformação individual e coletiva.

⁶³ Em referência às primeiras experiências de Paulo Freire, em Recife, com educação de jovens e adultos, em que valoriza a realidade local e existencial dos educandos e promove um ensino favorecendo o diálogo. Neste caso, nossa aproximação dá-se pela EDH com vistas à Educação Popular.

⁶⁴ O termo “balbúrdia” ganhou expressividade em 2019, quando enunciado pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub: “universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” (AGOSTINI, 2019). A partir disso, inúmeros trabalhos acadêmicos contemplam o estudo da categoria, por exemplo, “enquanto interpretante do confronto entre vozes sociais” (BOENAVIDES, 2020). Conforme a autora, a reavaliação do termo “balbúrdia” pelos movimentos estudantis, como resposta ao seu uso pelo ministro bolsonarista, pode ser analisada enquanto estratégia de resistência contra o discurso conservador brasileiro contemporâneo (BOENAVIDES, 2020, p. 14).

⁶⁵ Utilizamos o termo “baderna”, também como inquietude, inconformismo e resistência. O vocábulo entrou para a língua portuguesa, no Brasil, considerando a simbologia da história da bailarina italiana e radicada em nosso país, Marietta Baderna. A biografia da artista é marcada por suas “desordem” e “indecências” artísticas como resposta ao preconceito e misoginia sofridos por ela. Nesse sentido, consultar “Maria Baderna: a Bailarina de Dois Mundos”, de Silverio Corvisieri.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo pra pronúncia-lo, não se esgotando na relação eu-tu.

[...]

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019, p. 109).

Logo, ambas as propostas de educação apostam no processo de comunicação problematizador, como vetor da educação com fundamento nos Direitos Humanos, que institui o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro.

Outra característica notada daqueles projetos pedagógicos waratianos e que, igualmente, é defendida pela EDH consiste na metodologia de ensino. Evidenciamos o apelo de Warat à Psicanálise, Arte e Literatura, como recurso para sensibilizar o estudante de Direito, reestruturando a sala de aula num espaço fértil à novas comunicações e culturas. Aliás, a educação humanizadora em geral também o faz, por meio de abordagens que despertam a consciência imaginativa. Se o poder dominante age pela imposição, limitação dos desejos e, em última análise, não cede aspectos rizomorfos nem transversais, métodos de ensino que utilizam imagens, pintura, música, cinema, poesia, teatro, jogos, dentre outros recursos criativos, fundamentam-se na potencialidade que esses recursos possuem para a ruptura do instituído, pela imaginação e pelos sentidos humanos.

Ora, o processo pedagógico que utiliza aqueles subsídios estimula a vida no ambiente de estudo. Antes, se a sala de aula era permeada por prática monótonas, o cantar, recitar, interpretar, travestir-se, jogar, contemplar, agora, exploram o inconsciente e produzem novas relações entre docente-discente e discente-mundo.

Por não ser a educação apenas um processo consciente, não podemos nos deter somente nos aspectos cognitivos e habilidades intelectuais já tão visados na licenciatura científica sobre o ensino-aprendizagem; também devemos levar em conta elementos menos racionais, como as emoções e as fantasias surgidas no decorrer das relações pedagógicas (ANDRADE; DOMINGUES, 2018, p. 27).

O que o autor e a autora acima explicam é a natureza da educação que, assim como em Warat, possui um jogo de sedução entre docentes e discentes. Conforme Andrade e Domingues (2018, p. 24-25), o que o cinema (e outros recursos artísticos) demonstra(m) de modo estético é a forma com que a relação docente-discente influencia e motiva afetivamente o processo de aprendizagem, impulsionando para um trabalho que envolve, ao mesmo tempo, a transmissão de informações e a construção de saberes.

Nesse mesmo sentido de explorar a subjetividade humana no processo educativo como meio de humanizar os estudantes, lembramos a recente tese de Oliveira (2019), intitulada “*Law*

and Literature” e “*Direito e Literatura*”: estudo comparativo entre a produção acadêmica do movimento nos Estudos Unidos e no Brasil, cuja pesquisa atesta a abertura para diálogos inovadores no âmbito jurídico brasileiro. Apesar de o problema de pesquisa investigado ser outro, reconhece Oliveira (2019, p. 243):

[...] as ideias de Luis Alberto Warat sobre arte e ensino jurídico parecem ter influenciado os autores nacionais analisados, contribuindo também para a construção deste espaço [popularização dos estudos de direito e literatura no país]. Também merece destaque o fato de que os brasileiros ultrapassaram a seara eminentemente literária, voltando-se à hermenêutica filosófica, à psicanálise e à análise do discurso para estudar as relações entre as duas áreas.

A autora acrescenta que a construção do estudo entre Direito, Literatura e outras áreas, permite humanizar o próprio Direito e reconhece que, ao lado das influências norte-americana e europeia, Warat também possui um papel significativo nesse espaço, influenciando por seus escritos a interlocução entre aquelas áreas, no Brasil, antes mesmo da institucionalização do *Law and Literature Movement*, nos Estados Unidos.

Em suma, compreendemos que a “didática da carnavalização” e a “proposta pedagógica surrealista” nasceram como denúncias de Warat aos mal-estares sociais à sua época. Evidentemente, são epistemologias que possuem instâncias políticas e promovem o diálogo e a liberdade, através da “revolta” e da oposição à submissão. Entretanto, ponderamos que há limites: a resistência não pode ser permeada pela indisciplina nem pela libertinagem.

Desse modo, considerando que a proposta pedagógica waratiana ajuda a refletir epistemologicamente sobre a didática da EDH, por aceitar as diferenças, a pluralidade, a alteridade, o afeto, a cidadania e os Direitos Humanos, sendo, portanto, transversal, refletimos, a seguir, sobre as consequências de assumir-se a concepção desse teórico nesta análise que evidencia a convergência entre as DCND e as DNEDH.

4.4 Consequências da concepção waratiana de transversalidade para a convergência entre as DCND e DNEDH

As contribuições das epistemologias da carnavalização e do surrealismo, sob a leitura waratiana, são notórias e constituíram objeto de pesquisa de diversos estudos jurídicos. Retomando Bedin (1988, p. 30-31), a quem nos filiamos anteriormente acerca da periodização da epistemologia de Warat, com a carnavalização torna-se “visível o envelhecimento de uma certa versão sobre a produção do saber jurídico”, indicando a construção da “leitura lúdica do mundo” e, do surrealismo, a “paixão nas práticas existencial e política”, “a desconfiança no

conhecimento instituído” e “a consciência de que o saber deve estar sempre servindo à autonomia e à autodeterminação do homem”.

Logo, pensar a transversalidade comum às Diretrizes definidas para os cursos em Direito e a EDH implica, para a graduação em Direito, em assumir um projeto explícito de EDH, tanto na humanização de suas práticas de ensino como no seu currículo e nos projetos que definem os perfis de egressos e de profissionais que virão a assumir a prática jurídica. Não basta, então, retomar a denúncia, inspirada na carnavalização e no surrealismo jurídico, contra o enrijecimento conservador ainda bem presente na formação em Direito. Antes, é necessário assumir consequências que movimentem os fundamentos daquela educação conservadora, reposicionando a graduação — e por que não toda a Educação Superior em Direito? — em parâmetros e valores mais afinados a uma cultura de Direitos Humanos, na qual a educação jurídica não se preste a manter acriticamente desigualdades, mas reconheça seu lugar decisivo na atuação política, intelectual e cultural dos graduados. Uma didática da carnavalização e uma proposta pedagógica de ares surrealistas na graduação em Direito são apenas o começo.

Em sentido semelhante, valendo-se da interpretação pela semiologia, reconhecem Rodrigues, Grubba e Heinen (2014, p. 266):

Warat é surrealista na medida em que busca desocultar os signos linguísticos e libertá-los do que lhe foi imposto significar. Trata-se de buscar o instituinte e não o instituído. Isso quer dizer, as palavras e então, as palavras do Direito, não devem ser compreendidas como apaziguadoras, mas como pontos de partida para conflitos de ideias novas, as quais relevam o que há de erótico, fantástico e poético. Em suma, uma epistemologia dos devires, que nunca se estabelece em conceitos e definições, mas que sempre está aberta a ser transformada.

Com isso, observamos que a carnavalização e o surrealismo permitem uma aglutinação, complementando uma a outra e, no âmbito pedagógico, sobremaneira, da educação jurídica, convergem para uma subversão epistêmico-política. Entretanto, distanciamos-nos das possíveis associações que essa transgressão possa resultar em insubmissão e indisciplina cegas. Embora possam surgir em resposta ao poder opressor, num momento histórico e político de perseguição e castração horrendos da América Latina, extraímos suas melhores e mais humanas teses quando se promovem espaços, discursos, pensamentos abertos e mais democráticos, enfim.

Por isso, da leitura waratiana, a didática da carnavalização e a pedagogia surrealista conferem à contemporânea graduação em Direito possibilidades de reflexão epistemológica sobre a EDH, pois se justificam na “epistemologia dos *devires*”. Por conseguinte, se devires são intrínsecos às relações de “multiplicidades”, no sentido utilizado por Deleuze e Guattari (1955), as propostas de Warat configuram-se, igualmente, como fonte dessas multiplicidades, as quais, em última análise, se realizam como rizoma.

A razão que se impõe desde a condição moderna se modificou a partir de um devir cartográfico de alta complexidade marcado pelo encontro dos movimentos dos homens em seus encontros cotidianos e suas subjetividades marcadas pela diferença. Uma razão cada vez mais sensível às diferenças culturais, e de subjetividade individual foi quebrando as divisões disciplinares férreas, buscando atravessamentos, transversalidades, artes de inventar com o outro o dia a dia de uma forma tal que terminou subvertendo o pensamento já estabelecido como sólido e imodificável. Da interface das novas conexões vão aparecendo os primeiros esboços de uma nova visão de mundo, antiparadigmática, muita mais voltada ao compreender cartográfico de que já falava Felix Guattari e seu cúmplice Gilles Deleuze. Assim, se estão estabelecendo novos vínculos e novos e flexíveis marcos de interação interpretativa de nós, os humanos, e do mundo que o rodeia. Um novo processo de expansão rizomática dos conhecimentos e da razão nos vai inundando com novas alternativas para termos uma visão de mundo, criando novas competências, novas articulações, novas ações (WARAT, 2003, p. 82).

Notamos que os períodos da epistemologia carnavalizada e do surrealismo jurídico conduziram Warat pelo e para o caminho do pensamento rizomático. O autor reconhece a complexidade e o movimento das relações modernas, torna-se sensível às diferenças e subjetividades humanas e preocupa-se em estabelecer novas leituras interpessoal e de mundo, fundamentando-se, inclusive, nos filósofos franceses Deleuze e Guattari.

Desse modo, como evidenciado nestes escritos mais recentes, aquele período waratiano não só o levaria a uma nova fase epistemológica, a “epistemologia jurídica da complexidade propriamente” (BEDIN, 1988) ou fase da semiologia, a “semiologia dos desejos” (RODRIGUES; GRUBBA; HEINEN, 2014), como desperta, até hoje, novas reflexões, assim como em nós, por ser o nascedouro de pensamentos e práticas políticas transversais⁶⁶.

Entendemos que a transversalidade em Warat é construída ao logo de toda a sua vida e obra, pelo seu polimorfismo, evidenciado através dos seus deslocamentos teóricos, políticos e geográficos. Depreendemos que a noção de transversalidade é esboçada a partir da epistemologia da carnavalização, com o reconhecimento do outro e a valorização do coletivo, e consolidada com o surrealismo jurídico, por buscar alternativas transgressoras, mesmo que fantasiosas, apelando para o despertar da subjetividade humana.

Eu pratiquei uma opção carnavalizada para o ensino do Direito. Assim como os Beatles para a música inglesa. De minha parte, tento erotizar o ensino do Direito, subvertendo aos poucos algumas cabeças, instigando-as a perseguir os sinais do novo. Do meu ponto de vista, quando o homem fica sensibilizado para detectar os sinais do

⁶⁶ Nesta última fase waratiana, as interações entre as ideias dos Direitos Humanos, categorias teóricas e construções epistêmicas como práticas políticas psicanalíticas e pedagógicas, ecologia e desejo são marcantes. Algumas dessas características são notadas no seguinte trecho: “Quando falo dos direitos humanos, estou, sobretudo, apontando as lutas pelo caráter inacabado, conflitivo e ambíguo dos desejos: a reivindicação do direito à indeterminação do homem como condição necessária de preservação da plena existência. Nesta perspectiva é que surge o sentido do ensino do direito como prática política dos direitos humanos. Ele é concebido como um espaço político de debates ilimitados e indeterminados; como um espaço do devir sem fronteiras; como a matriz de uma dinâmica que ultrapassa os intentos de impor limites pelo saber e suas idealizações perfeitas e fracassadas. Porque se aprende o direito entregando suas certezas à morte” (WARAT, 1997, p. 53). Parece-nos que com a passagem do tempo e os avanços epistemológicos, a noção de educação jurídica em Warat aproxima-se da noção de transversalidade da EDH, pois o jurista associa à “prática política dos direitos humanos” e ao “espaço do devir sem fronteiras”.

novo, é porque sua prática já mudou. Vale observar aqui que o discurso carnavalizado, como consciência da **alteridade** e da **diferença**, realiza-se sempre como **lugar pedagógico**. Carnavalizando aprendemos, por exemplo, a não desligarmos nunca do que está acontecendo. Aprendemos também a não ter objetivos rígidos (WARAT, p. 159, 2004, grifo nosso).

Nesse contexto, o jurista estabelece conexões para a produção de alteridade, que consideramos ser o escopo da transversalidade em Warat. Conforme este autor, produzir alteridade é sinônimo de produzir diferença e aquelas epistemologias concorrem para erotizar, subverter, sensibilizar ou produzir o novo na educação jurídica. Ademais, a construção da alteridade consiste num processo de aprendizagem flexível, possibilitando a reconstrução dos seus próprios sentidos na graduação em Direito.

Dessa forma, pensando nas consequências da relação transversalidade/alteridade, em Warat, para a convergência entre as DCND e DNEDH, indagamo-nos: quem é o outro com quem esse autor dialoga? Ora, se ao associar a educação jurídica à cosmovisão carnavalizada, ele convida quem está à margem, como espectador, para o centro simbólico; o outro é todo aquele que se encontra em vulnerabilidade. Por conseguinte, transferindo essa ideia para o cenário da graduação em Direito, o vulnerável consiste no estudante que se mantém excluído, refém ao dogmatismo e castrado, interdito na expressão criativa de seus próprios desejos. Por isso, o surrealismo jurídico consiste num mecanismo que, ao lado da carnavalização, funciona como vetor de transgressão ou subversão capaz de criar pontes, por onde é possível chegar ao centro.

Se a transversalidade waratiana auxilia-nos a romper os padrões clássicos e constituir conhecimentos inovadores, diferentes e dialogais, é indispensável explicarmos em que medida essa ideia articula-se com a dimensão transversal dos dois documentos, as DCND e DNEDH. Primeiro, nas DCND a categoria transversal refere-se, especialmente, aos conteúdos e seu sentido é melhor definido pelo termo “diálogo”, no inciso I do artigo 5º, que permite a interconexão entre o Direito e os demais conhecimentos e áreas formativas. Depois, nas DNEDH, a ideia não apenas remete-nos ao sentido organizador, mas orienta que o processo de aprendizagem seja essencialmente transversal, considerando a natureza política da EDH.

Identificamos, portanto, que a transversalidade nas DCND ainda é um tanto tímida, necessitando ser melhor evidenciada, fazendo com que se recorra a outros instrumentos orientadores para subsidiar seu significado. Nesta pesquisa, por exemplo, o subsídio é a DNEDH, a qual, ao lado das DCND converge para a promoção da cultura dos Direitos Humanos na graduação em Direito. No entanto, ambos os documentos são oriundos do sistema de diretrizes curriculares, planejado pelo Estado, como explicam Dias, Maito e Lemes (2019),

conferindo àquela noção, um certo tecnicismo — mas será possível liberar-se totalmente desse modelo curricular em instituições formais de ensino?

De todo modo, enquanto as duas diretrizes complementam-se e admitem um sentido técnico para a transversalidade, essa mesma categoria ganha, em Warat, uma acepção que a concebe vivaz. As DCND e as DNEDH, com base em suas naturezas, orientam para a transversalidade dos conteúdos e práticas metodológicas, enquanto as reflexões como essa transversalidade é possível tornam-se evidentes pela epistemologia waratiana. Em suma, as acepções dessa categoria nas DCND, DNEDH e em Warat convergem para o mesmo ponto e, mais do que isso, são interconexas, assim como as hastes do rizoma.

Conforme o exposto, é fundamental estabelecermos uma discussão sobre a convergência dessas noções de transversalidade, como significado e exercício promissores para a efetivação da EDH na contemporânea graduação em Direito. Entendemos que a categoria transversalidade convoca a noção de alteridade para materializar-se. Por isso, aprofundarmos a ideia de alteridade como condição para a profícua relação humanizadora entre docente e discente.

Para tanto, inicialmente, recorreremos à conjuntura de uma sociedade caracterizada por um anti-humanismo político, ético e pedagógico, delineada por Arroyo (2019, p. 188), ao constatar-la desde as culturas do medo e da política de extermínio de vidas humanas até os ataques à educação e às ciências humanas, com o intento de enfatizarmos que a alteridade se faz necessária e urgente dentro e fora da IES.

Difícil à pedagogia e à docência ficarem imunes a essa crise de humanismo, a essas pressões que vêm da cultura política in-humana, condenatória dos Outros como dignos não de vida, mas de morte porque decretados in-humanos, ameaçadores dos valores, das instituições humanas. Ameaçadores até das vidas e da civilização humanista.

[...]

Das diversas ciências humanas vem a reação a esse anti-humanismo político, social, mediático, antiético. Aumentam análises sobre como o humanismo em crise leva a um ataque às ciências humanas e à educação. A pedagogia se afirma na afirmação política, intelectual, ética da diversidade de humanismos. Quando o humano entra em crise, a pedagogia, o pensamento pedagógico humanista entra em crise (ARROYO, 2019, p. 188-189).

Ao denunciar a destruição dos outros, os que estão à margem social, vítimas de ações políticas, sociais e midiáticas, que os condicionam à indignidade, o autor acima explica-nos que a ausência do reconhecimento humano repercute, inclusive, no âmbito pedagógico. Ora, anuímos com aquele argumento, tendo em vista que a prática pedagógica dos espaços de formação, por não ser neutra, mas carregada de cultura política, reflete os processos sociais que os educandos estão inseridos. Aliás, tamanha é a influência daquela cultura que diversos atributos pedagógicos são afetados pelo mesmo sentido anti-humanista.

Até nas políticas educativas, nos currículos da educação básica, média, da juventude e da adolescência os estudos humanísticos são ameaçados, desclassificados como saberes descartáveis. Estudos humanos, culturais deixados à livre-escolha dos educandos ou relegados ao segundo plano. As ciências humanas e pedagógicas em risco de desaparecer do currículo não apenas de educação básica, mas também de educação superior. A profissão docente marginalizada, sintoma da crise do humanos. A queda da responsabilidade intelectual, cultural, cívica da docência acompanha a crise do humanismo pedagógico, da cultura social, política, anti-humana que avança na sociedade. A responsabilidade ética, política, cultural do pedagogo, do docente-educador acompanha essa mesma crise do humano (ARROYO, 2019, p. 190).

Afinado ao melhor sentido da cultura dos Direitos Humanos, Arroyo (2019) lembra-nos do risco da descartabilidade da educação voltada para aqueles direitos. Se a crise de humanismo envolve a academia, cujos espaços e instrumentos são, igualmente, atingidos, o currículo, instrumento a um só tempo pedagógico, político e cultural, que seleciona conhecimentos e práticas de aprendizagem oriundos de uma determinada conjuntura para orientar o ensino, torna-se viciado, inviabilizando oportunidades para o exercício dos Direitos Humanos.

Dessa forma, recorreremos à noção de alteridade a partir da Teoria das Representações Sociais⁶⁷, visto que sua perspectiva psicossocial considera a formação da identidade e da alteridade num contexto de pluralidades próprio à construção social dos saberes, entendidos como um processo com simultâneas dimensões interligadas: o psíquico e o social. Então, é frequente, em suas produções, que o processo da mundialização e suas consequências — desigualdade, desemprego, racismo, aumento do número de refugiados, problemas ambientais, enfim, fatores que ameaçam a dignidade e a cidadania — sejam considerados criticamente, o que converge para nossa discussão.

Nesse contexto, se Guareschi (1998, p. 150) afirma que “a partir da reflexão filosófica costuma-se conceituar ‘relação’ como *ordo ad aliquid*, isto é, ‘relação’ seria o ordenamento (intrínseco) de uma coisa em direção a outra. ‘Intrínseco’, isto é, aqui, entende-se o ordenamento do próprio ser, de algo essencial a esse ser” — vinculando essa ideia de “relação” à de alteridade —, anuímos com esse autor, ao defender que o tanto a alteridade como a identidade geram-se mutuamente na relação que as implica ao mesmo tempo.

Não podemos negar que o ‘outro’ existe, que ele é real, que ele também é um ser **humano-relação**. Mas o que é central discutir, e o que realmente vai importar, o que vai fazer diferença, é que estamos aqui falando de ‘relações’, e com isso ao falar de um, estamos falando necessariamente do outro. E mais: ao falar de relações, estamos falando de condutas, de comportamentos que derivam e que se coadunam com tais concepções de ser humano. Na verdade, de pouco adianta a discussão intelectual,

⁶⁷ A Teoria das Representações Sociais, conforme Arruda (1998), é inaugurada por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, revigorando a psicologia social e tornando-a interlocutora de outras áreas do saber. Aquela teoria tem início no Brasil, a partir do trabalho de Jodelet, na década de 80, ao refletir sobre as demandas da educação, saúde e psicologia. “Com efeito, a teoria das representações possibilita explorar a alteridade sob novos ângulos. Ao lado da perspectiva que tende a ver o outro enquanto constitutivo do sujeito e da vida social” (ARRUDA, 1998, p. 12).

filosófica, acadêmica. Posso estabelecer mil distinções, delinear nuances, especificar conceitos. Tudo isso pode ser importante, mas passa-se exclusivamente no abstrato, no ar rarefeito das discussões (GUARESCHI, 1998, p. 155).

Creio que à medida que começo a pensar o ser humano a partir das relações, uma nova dimensão surge na minha prática: **a dimensão da alteridade**. Damo-nos conta de que o outro é alguém essencial em nossa existência, no nosso próprio agir. Ele se torna alguém necessário, alguém imprescindível para a própria compreensão de mim mesmo.

Estou convencido de que a grande distorção que vivemos hoje, com tantas e flagrantes injustiças, é, ao menos em parte, consequência de determinada concepção de ser humano que defendemos, que leva a práticas bem distintas. Bem diversa é uma ação, e uma relação, em que o outro é concebido como alguém que nada tem a ver com a gente, de um lado, ou uma ação e relação em que o outro é alguém essencial a mim mesmo, alguém que ajuda a me constituir e a me definir, de outro lado (GUARESCHI, 1998, p. 160-161, grifo nosso).

Considerando essa discussão acerca da alteridade, que suscita uma nova prática na qual o outro é alguém essencial na relação, é mister destacar como estabelecemos relações entre o par alteridade-identidade e os desdobramentos da transversalidade, em suas implicações para a convergência já identificada nas DCND, nas DNEDH e em Warat, para a proposta da EDH na graduação em Direito.

Ora, defender o argumento da transversalidade como eixo da EDH na educação jurídica é valorizar a cultura política humana e, nela, a riqueza das diversidades próprias aos mundos discentes, tantas vezes excluídas na cultura jurídica tradicional, que as transforma em desigualdade ou invisibilidade. Se a crise do humanismo atinge os cursos de graduação em Direito, torna-se indispensável despertar, nos espaços e sujeitos que o constituem, aquela nova relação, que permite o reconhecimento pleno do outro e suas singularidades, voltando-se para condutas e comportamentos que derivam da concepção de ser humano.

Por conseguinte, apostamos na concepção waratiana de transversalidade, alicerçada na carnavalização e no surrealismo jurídico, como vetor para, junto às Diretrizes, reposicionar a graduação em Direito. Logo, essa readequação requer a ideia que desenvolvemos aqui: “transversalidade” que se desdobra em “alteridade” e, em seguida, em “relação”, “em que o outro é essencial a mim mesmo”. Nessa perspectiva, essa ideia nos lembra as “ciclotramas” de Landini, uma artista visual que, igualmente inspirada pelas noções de multiplicidades e rizoma, tece sua visão de mundo em imagens que nos parecem traduzir o mesmo aspecto transversal de interdependência, intermeio e interação⁶⁸: uma comparação entre a Ciclotrama 177 Fibonacci

⁶⁸ “Ciclotramas” é a arte em cordas, desenvolvida por Janaina Mello Landini, a partir de suas pesquisas em arquitetura, física e matemática. “Ciclotramas” são produzidas com cordas que se desmembram em espessuras mínimas, expressando a ideia de rizoma. Do vídeo “As ciclotramas de Janaina Mello Landini”, transcrevemos a explicação da própria artista: “[...] tenho desenvolvido um trabalho artístico que busca colocar em evidência indivíduos indivisíveis quem compõem o todo e as suas interrelações. Basicamente, eu trabalho com as cordas e desenrolo essas cordas e reenrolo, repetindo a mesma ação de separar pelos grupos e assim elas vão afinando na

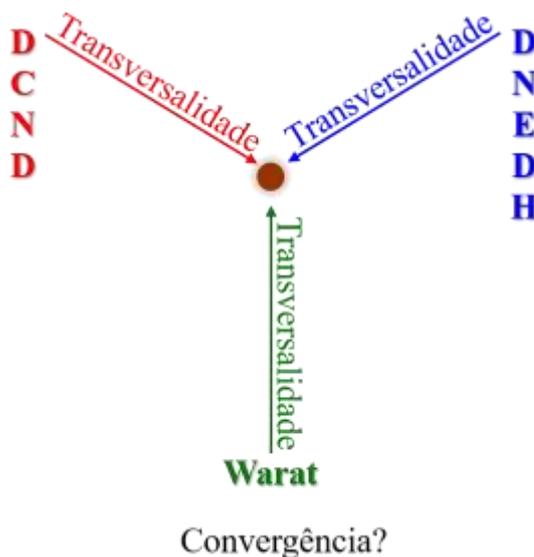
(LANDINI, 2020), a seguir reproduzido, e nossa Figura 1, apresentada na Introdução, ilustra o diálogo imagético em torno da noção de transversalidade e diagrama rizomático, levando nossa hipótese a um enriquecimento conceitual.

Ciclotrama 177 (Fibonacci)⁶⁹



Fonte: Landini (2020).

Figura 1 – Hipótese de trabalho



Fonte: Própria (2021)

A partir desta comparação é possível identificar, entre as duas imagens, elementos em comum: assim como as cordas se desmembram em espessuras menores, significando a indivisibilidade que compõe o todo e suas interconexões — o que origina vários outros pontos funcionam como encontros para as demais hastes —, as concepções de transversalidade nas DCND, nas DNEDH e em Warat tendem ao mesmo aspecto rizomático pelo qual a artista é inspirada. É ela mesma quem afirma: “o ato cíclico poderia ser infinito” (LANDINI, 2020, 46s).

Ora, uma leitura rizomática da nossa hipótese induz-nos a enriquecê-la, tendo em vista que o aspecto transversal, em cada uma das três concepções em análise, não deriva de um ponto comum, ao mesmo tempo em que, numa espécie de retroalimentação e sob a influência de

mesma proporção que vão se separando. Esse ato cíclico poderia ser infinito, se a materialidade da corda não me fizesse encontrar o limite real, que é o momento que não posso dividir o fio. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, eu fui observando que essa estrutura se aproxima muito de uma linguagem própria da natureza, é isso que regula a forma das árvores, dos fractais e, também, se observa na dinâmica dos fluidos, nos rios, na forma dos órgãos, no comportamento social, em várias situações... Nas redes de internet, nos bancos de dados, na própria estrutura binária de programação de computadores... Nesse período de quarentena, como não pensar numa grande ciclotrama planetária-imaginária, que começa lá na primeira infecção e vai se ampliando pro mundo, formando o curso de infecção de todas as milhões de pessoas que foram pegando e transmitindo COVID e ainda estão...” (CANAL CURTA, 2020).

⁶⁹ Disponível em: <https://lugarnenhum.net/arte/ciclotramas-janaina-mello-landini/>. Acesso em: 26 ago. 2021. O acervo completo da artista está disponível em seu site oficial: mellolandini.com.

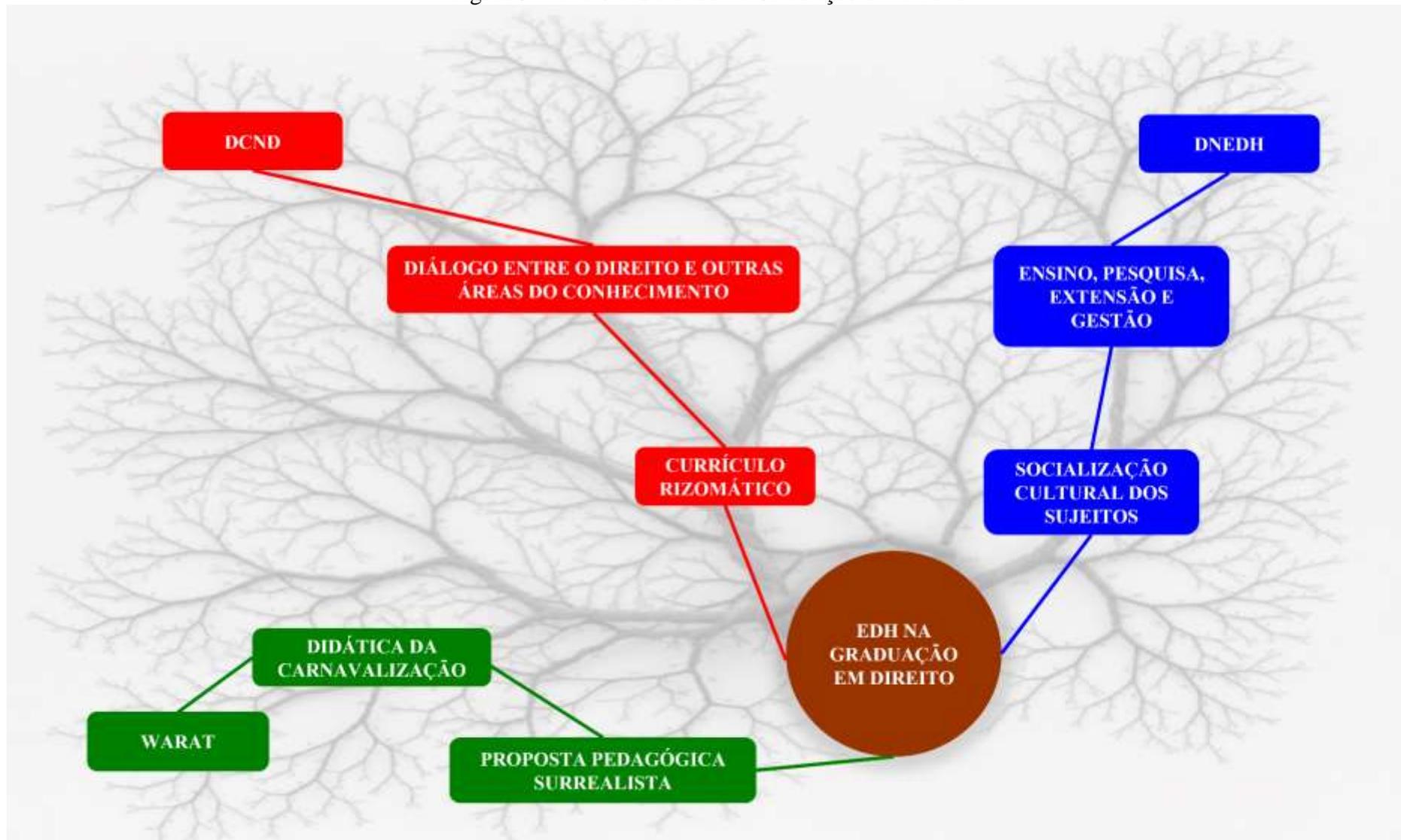
diferentes observações e conceitualizações, forja um movimento ininterrupto, suscitando a aquela ideia de ato cíclico, em constante trânsito.

É esse movimento que permite a articulação por comparação, neste trabalho, de sorte a evidenciar a transversalidade como eixo de uma Educação em Direitos Humanos na graduação em Direito. Graças à presença, mesmo tímida, nas DCND, da referência à transversalidade, é possível ver penetrarem os rizomas da transversalidade da EDH, muito mais assumidos como princípio orientador nas DNEDH. Com a crítica waratiana aos fundamentos tradicionais da educação jurídica, buscamos mostrar como essa transversalidade pode reconfigurar lugares de poder e práticas formativas, de modo a trazer o alunado e seus saberes também para o centro formativo, e de modo sempre crítico. Assim, DCND, DNEDH e crítica waratiana relacionam-se rizomaticamente, num argumento que evidencia a viabilidade de uma EDH na graduação em Direito.

Logo, estabelecemos uma nova figura, seguindo esse dinamismo. Na Figura 5, adiante, depreendemos que a representação da ideia de transversalidade na graduação em Direito delineada, aqui, epistemologicamente, assim como as cordas de Landini (2020) e as hastes do rizoma, necessitam simbolizar o movimento de vai e vem. Isso implica afirmar que as DNEDH induzem a DCND e, por consequência, interagem com a transversalidade waratiana, não apenas numa única via, mas admitem o movimento contrário, num sentido de mão dupla.

Esse simbolismo representa para a educação jurídica uma formação alicerçada nos Direitos Humanos, considerando não apenas sua inserção no currículo, nos conteúdos programáticos e metodologias do ensino, pesquisa, extensão e gestão da IES, mas como estímulo primário para despertar a alteridade entre os docentes e discentes e, posteriormente, na prática jurídica dos egressos. Em suma, a transversalidade na graduação em Direito suscita o constante trânsito, a partir da “humano-relação”, entre as gentes, as IES e a sociedade, reconhecendo suas identidades, alteridades — por consequência, suas diversidades — em igual importância para a formação jurídica.

Figura 5 – Transversalidade na Graduação em Direito



Fonte: Própria, 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apropriamo-nos da concepção waratiana de transversalidade para avaliar a possibilidade de convergência entre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Direito (DCND), de sorte a evidenciar consequências desse percurso para a Graduação em Direito. Entendemos, como principal efeito dessa apropriação, ser a transversalidade o eixo da Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação jurídica, tratada nesta pesquisa como sinônimo daquela Graduação.

Para tanto, lançamos mão também das categorias “transversalidade”, empregada por Guattari (1985), e de “rizoma”, em Deleuze e Guattari (1995), para, como vetores, tecermos aproximações entre as DCND, as DNEDH e o pensamento waratiano. Por isso, igualmente, utilizamos como epígrafe principal desta dissertação um trecho da entrevista de Deleuze (1996), em que ele associa “aula” a “momentos de inspiração”: no percurso da dissertação, suscitamos reflexões que sugerem práticas igualmente estimulantes para a educação jurídica, em geral, e a graduação em Direito, em particular. Considerando que os mais diversos sentimentos de incentivo são inibidos pela “cultura do anti-humanismo” que, segundo Arroyo (2019, p. 190) recai na “crise do humanismo pedagógico”, orientamo-nos pelos princípios e valores da EDH e pelas propostas pedagógicas de Warat, como instrumentos de resistência.

O filósofo francês refere-se à preparação de uma espécie de cena pedagógica, através do “ensaio”, uma analogia que indica: tal como o ator no teatro, é necessário a docentes muito trabalharem, na pesquisa intelectual e em preparação de um trabalho educacional, a fim de que construam novas ideias em torno do saber transmitido e reconstruído pelo e no encontro com o alunado (na analogia, no encontro entre ator e público). O alunado, inclusive, precisa ser seduzido e entusiasmado pelo conhecimento apresentado na cena pedagógica pelo docente, como condição para que o desenvolvimento subjetivo integre a formação jurídica inicial.

Assim como Deleuze, Warat defende o espaço da sala de aula como um lugar, essencialmente, inspirador e instigante. Os ex-alunos do professor argentino que o digam! “Warat teve como diferencial a capacidade de inspirar pessoas e reunir amigos em torno de suas ideias, motivação que por si só transformava qualquer encontro em um espaço de grande afetividade e genialidade” (ROCHA, 2012, p. 1-2).

Dessa maneira, nós, estimulados também pela proposta pedagógica do argentino, que busca na cosmovisão carnalizada e na aprendizagem surrealista, uma transformação

epistêmico-política, fazendo-nos reconstruir nossa mentalidade, assim como a EDH o faz, partimos da indagação: quais as consequências da aplicação da noção waratiana de transversalidade para as possibilidades de convergência entre as DCND e as DNEDH, com vistas à EDH na graduação em Direito?

Nessa perspectiva, adotamos a categoria “transversalidade” como bússola, tendo em vista sua presença manifesta nas duas Diretrizes e sua característica nata na vida e obra waratianas. Assim, considerando a semântica daquele termo, partimos para o cumprimento do objetivo maior: analisar, a partir de Warat, as consequências, para a graduação em Direito, da transversalidade como possibilidade da convergência entre as DCND e as DNEDH.

Num trabalho cuja metodologia foi qualitativa, de natureza bibliográfico-documental, estruturamos as seções do trabalho conforme a disposição dos objetivos específicos. Na introdução, a partir da ideia de crise da educação jurídica, sob a vertente que adotamos de uma formação jurídica distanciada de práticas humanizadoras, entendemos indispensável a formação de juristas com enfoque numa pedagogia emocional e reflexiva, voltada aos valores da liberdade, da cooperação e inclinada aos problemas da vida do outro e à complexidade do mundo.

Então, no primeiro capítulo, detivemo-nos no estudo do conceito de transversalidade, com base em Guattari (1985), uma dimensão que pretende superar a verticalidade e a horizontalidade, realizando-se quando uma comunicação máxima se efetua entre diferentes níveis e, sobretudo, diferentes sentidos. Ademais, relacionamos essa noção com o currículo, alinhando-o ao sentido filosófico de currículo rizomático. Por conseguinte, compreendemos que esse instrumento político deve ser orgânico e integrador, considerando a própria versatilidade social. No entanto, numa revisita ao contexto sociocultural e histórico dos cursos de Direito, encontramos limitações à dinâmica rizomática na educação jurídica brasileira.

Ora, a história dos cursos jurídicos e a história política do país estão imbricadas. Se o Brasil é oriundo de uma colonização que até hoje reproduz os resquícios de desvalorização do aspecto humano, sobremaneira, nos grupos mais socialmente vulneráveis, de igual modo o desenvolvimento dos cursos de Direito reproduz, simbolicamente, a mesma violência. Essa realidade é evidenciada desde a influência política de Portugal, metodologia tradicional coimbrã, ensino jesuítico brasileiro, criação tardia das universidades, prioridade pela formação dos filhos da elite, qualificação de uma mão de obra para os serviços burocráticos do Estado Nacional, interesse tardio dos governantes pela educação, até inúmeros fatores mais recentes que concorrem, ao longo da história, para a distância a ser percorrida para que uma cultura dos Direitos Humanos alcance a formação jurídica.

No primeiro documento analisado, as DCND, embora o termo transversalidade tenha ganhado expressividade na última atualização, o seu melhor significado não se encontra nos artigos em que possui sua menção explícita: notamos que aquela ideia se faz presente no art. 5º, pelo termo “diálogo”, possibilitando a comunicação do Direito com os conhecimentos advindos de outras ciências.

Ao observarmos a necessidade da EDH na educação superior e, sobretudo, a capacidade que ela possui para aproximar os graduandos em Direito às causas sociais, sensibilizando-os e capacitando-os para uma solução dos conflitos mais humana, entendemos a transversalidade como princípio norteador da EDH na formação inicial em Direito. Para tanto, no segundo capítulo, compreendemos que além da noção daquele princípio, os valores da EDH foram construídos sob a égide dos movimentos sociais, quando do período de redemocratização brasileiro.

Nesse contexto, os pilares da EDH foram alicerçados no melhor sentido da cidadania ativa, suscitando a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e responsabilidades. Na educação superior, a referida proposta educacional encontra no ensino, pesquisa, extensão e gestão, espaços profícuos para desenvolver suas expressões, afirmando a função social da IES com a sociedade. Ora, a partir dessas oportunidades, a cultura educacional dos Direitos Humanos, especialmente com as temáticas mencionadas na Figura 2 desta pesquisa, transita livremente pela instituição, possibilitando agenciamentos na formação, em investigações, no contato com a comunidade e na capacitação profissional de quem faz o espaço universitário, ao tempo em que reconhece as singularidades de cada indivíduo e forja aproximações com o outro.

Ademais, entendemos que a dimensão transversal também se faz presente nas políticas públicas com perspectivas em Direitos Humanos, objetivando o empoderamento dos sujeitos e alinhando seu ciclo de vida aos pressupostos do arcabouço orientador e normativo (inter)nacional. Por conseguinte, analisamos a EDH, considerando sua finalidade e o período de publicação no PNDH (2009), PNEDH (2006) e DNEDH (2012).

Desse último documento, as DNEDH, concluímos que a transversalidade ganha um *status* de atividade precípua para a consecução da EDH. Além da sua presença manifesta, indicando sua construção nos Projetos e Programas institucionais e na organização curricular, a noção principiológica nos fez entendê-la como disposição que aponta para a necessidade de atitudes que desenvolvam a subjetividade pessoal e a coletividade constituída pela comunidade, de sorte que ambos esses níveis (pessoal e coletivo) estejam imbricados e sejam mutuamente determinantes.

Entretanto, as DCND e as DNEDH são documentos produzidos pelo sistema de diretrizes curriculares, planejado pelo Estado, reduzindo a dimensão transversal ao aspecto técnico. Quando pensamos na EDH associada a escolas, inclusive de educação superior, no caso da graduação em Direito, em um contexto institucional e pedagógico ainda fortemente marcado pelo modelo curricular tradicional, destacar os sentidos epistemológico e político (implícitos nas Diretrizes, mas pouco ou nada explorados) faz-se imprescindível como uma janela que, aberta à transversalidade, permita a passagem dos valores caros à EDH para o campo da graduação em Direito, inclusive com apoio (mesmo que em menor acento) daqueles documentos, admitindo ações e pensamentos humanísticos da educação jurídica contemporânea.

Fica-nos patente ser a EDH a melhor forma para que tais valores humanos alcancem a educação jurídica — marcada por uma lógica em geral excludente — e a transversalidade, por sua vez, mostra-se como esse princípio axial para uma EDH na graduação em Direito. É por ela que, por exemplo, os conteúdos apresentados no Quadro 2 podem produzir seus efeitos na educação jurídica inicial: a preocupação ecossistêmica, a superação das iniquidades étnico-raciais e de gênero, o reconhecimento da velhice como um tempo de direitos, o problema do trânsito e das relações digitais, a conquista de direitos para várias diferenças — todos estes temas convergem para o campo dos Direitos Humanos, os quais também têm um lugar como conteúdo transversal nos documentos orientadores da graduação em Direito. Não custa ressaltar: a presença dos Direitos Humanos numa graduação em Direito como um tema transversal obrigatório pode ser um caminho para dar a um tema central seu devido estatuto em qualquer currículo de formação jurídica inicial.

Com vistas a ressaltar esses sentidos epistemológicos nos fundamentos da educação jurídica a convergir para uma EDH na graduação em Direito — ou seja, dada a importância da transversalidade não apenas no seu papel de critério organizador, mas no fundamento das práticas socializadoras e educativas que subvertem os condicionamentos pedagógicos totalitários —, recorreremos a Warat com o escopo de aprofundar nossa crítica à educação jurídica tradicional, permitindo que a essência dos Direitos Humanos seja vivenciada na sala de aula.

Assim, no terceiro capítulo, associamos a vida e a obra do jurista argentino e compreendemos a razão do seu polimorfismo. Ora, sua própria travessia pessoal confunde-se com a profissional e acadêmica, possibilitando diversos deslocamentos políticos, geográficos e epistemológicos. A plasticidade waratiana, coincide, conforme nosso entendimento, com o mesmo significado de transversalidade, pois ser transversal é não permitir fixar-se, ficando-

se, a exemplo das raízes, num só local. Dessa maneira, o seu pensamento também é nômade e está em constante trânsito, possibilitando inúmeros atravessamentos e convergências.

Nesse contexto, delimitamos um período de sua epistemologia em nosso estudo: o da carnavalização e do surrealismo jurídico. Esses dois fundamentos funcionam como uma ação própria de resistência de Warat — e compartilhada por seus alunos — como transgressão ao ensino instituído que aniquila a sensibilidade dos aprendizes do Direito, não desenvolvendo o humanismo na socialização educadora.

A partir da didática da carnavalização, o jurista apela ao convívio com a política, prazer e alegria. É da vivência poética e em coletividade, que surge uma estratégia pedagógica inovadora, crítica, inclusiva e emocional, abrindo-se às diferenças e à aprendizagem democrática. Os ganhos reais dessa proposta para a transversalidade da EDH na graduação em Direito consubstanciam-se na prática da convivência em grupo, nas experiências lúdicas e no estabelecimento da confiança entre docente e discente. Assim, esses vetores proporcionarão uma educação jurídica em que a própria vivência de mundo dos graduandos estará disponível para o “jogo”, na sala de aula.

Por conseguinte, a proposta pedagógica surrealista, ao convidar os graduandos para um passeio no seu próprio interior, forja a construção de intersubjetividades. Com isso, Warat, apoiado no movimento artístico-literário surrealista e na psicanálise, estimula os sentidos humanos e os associa ao inconsciente, como expressão espontânea subjetiva, perfazendo-se em vontades democráticas. Com essa ideia, a transversalidade no campo da EDH no curso de Direito reconhece a necessidade da transformação do imaginário, desarticulando a rigidez da educação jurídica tradicional.

A inspiração na transversalidade waratiana e na aglutinação das propostas de didática (carnavalização e surrealismo jurídico) possibilita que as DCND e as DNEDH convirjam. Entendemos que, se o autor parte do abandono da cultura totalitária em busca da autonomia coletiva, reconhecendo essa atividade como prática política e criativa, sua contribuição é indispensável, convergindo também, para o afinamento dos valores da EDH na graduação em Direito. Logo, delineamos que o diálogo entre as noções de transversalidade, nas três fontes essenciais da pesquisa, é possível a partir do seguinte caminho: **transversalidade** → **alteridade** → **relação**.

Defendemos, portanto, que a “transversalidade” se desdobra em “alteridade” e em “diferença”, para, em seguida, desembocar em “relação”, considerando a perspectiva psicossocial na formação da identidade, individual e coletiva, num contexto de pluralidade inerente à construção social dos saberes. O trajeto reverso, claro, também é perfeitamente

viável, quando pensamos que, em contextos empíricos, parte-se de situações relacionais concretas para alcançar o reconhecimento da alteridade e, nesse processo, promover transversalmente valores humanistas. Logo, apostamos na construção de práticas educativas calcadas na convivência concreta, promovendo a aprendizagem jurídico-humanística, através do desejo de diálogo entre docente e discente, como condição de justiça social.

Nesse contexto, compartilhamos da prática integradora transversal que Rodrigues e Lapa (2017, p. 145) explicam:

Para que seja possível realizar, de forma efetiva, a transversalidade, a Educação em Direitos Humanos dever adotar o *planejamento em rede*, pois a presença dos Direitos Humanos em todos os espaços curriculares, pressupõe um trabalho coordenado e articulado. Uma forma bastante efetiva de realiza-lo é adoção da *metodologia do projeto*, sendo o projeto centrado no estudo e solução de um problema local ou regional. Essa metodologia permite integrar os diversos saberes e possibilita um trabalho não apenas teórico, mas voltado a uma realidade concreta e próxima.

Ora, “o planejamento em rede” que esses autores propõem é a própria intenção da EDH, ao adotar uma visão sistêmica, considerando as particularidades reais dos indivíduos. Se os Direitos Humanos são constituídos por meio do diálogo, da discussão pública, o processo de aprendizagem precisa lidar sempre em conjunto, ouvindo e respeitando a origem, o tempo e a identidade de cada aprendiz. Assim, “o planejamento em rede” consiste em fomentar uma cultura de aprendizagem, como enfatiza McCowan (2015, p. 45):

Ativistas e educadores de direitos humanos, desta forma, trabalham em direção à criação de uma cultura de direitos humanos, que é em si uma cultura de aprendizagem. Esta, portanto, é a maneira que o direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos torna-se unificada. A vida vivida em toda a sua totalidade é caracterizada por constantes aprendizados, e o aprendizado em si não está separado da vida.

Conforme o exposto, McCowan (2015) admite uma concepção ampla acerca da EDH, assegurando que as experiências ao longo da vida sirvam como aprendizados. Com isso, entendemos que essas mesmas experiências devem ser articuladas na graduação em Direito, oxigenando a formação dos graduandos. Assim, apostamos em projetos pedagógicos a exemplo do “Movimento Casa Warat”, “Grupo Direito e Arte” e “Cabaré Macunaíma”, sob a luz de Warat, somados às “Clínicas de Direitos Humanos⁷⁰”.

Então, certos que não podemos considerar apenas a transversalidade das Diretrizes, visto que elas não informam o modo de fazer transversal, a efetivação da educação jurídico-

⁷⁰ Conforme Rodrigues e Lapa (2015, p. 158-159), as Clínicas de Direitos Humanos constituem numa alternativa pedagógica para acadêmicos, professores, ativistas ou profissionais do Direito, no ensino, pesquisa e extensão em que “[...] aprendem que o Direito pode ser *meio* para mudanças sociais e não é um *fim* em si mesmo. E, adicionalmente, adquirem habilidades de advocacia em geral e que também podem ser utilizadas para a advocacia em Direitos Humanos, ou seja, é importante destacar que essas habilidades são úteis não apenas para a advocacia em Direitos Humanos, mas sim para qualquer profissão jurídica”.

humanística só será possível a partir de exemplos daqueles projetos pedagógicos. Ora, é justamente dessa conjugação estimulando encontros que a evolução do curso de graduação em Direito passará de uma evolução linear à rizomática.

Nesse viés, relembramos nossa experiência do estágio-docência, na Disciplina em Direitos Humanos, no curso de Direito da UFPB/Santa Rita-PB, na qual o professor, a partir de sua própria identidade (negro e advogado popular) convidou os alunos a mergulharem nas temáticas e causas caras aos Direitos Humanos, notadamente, daquela região. Os conteúdos abordados durante a disciplina variaram desde o direito dos grupos vulneráveis, EDH e educação jurídica até a abordagem internacional dos Direitos Humanos. Mais do que isso, a metodologia empregada pelo professor era versátil também, recorrendo à música, filme, teatro, participação de professora convidada, com aulas sempre abertas ao diálogo e raramente expositivas. As avaliações ocorriam por seminários e, especialmente, questionários com questões abertas que estimulavam as subjetividades dos estudantes sobre aqueles temas. O professor aproveitou, ainda, para averiguar a nossa influência e a da disciplina na vida daqueles graduandos, solicitando-lhes a escrita de uma dissertação, na primeira pessoa do singular, no primeiro dia de aula sobre o que sabiam sobre os Direitos Humanos e, no último, o que aprenderam.

Essa dinâmica evidenciou-nos que cada graduando possui sua própria identidade, construída ao longo da vida e, quando colocada em grupo e compartilhada com as identidades dos outros, todos os estudantes e o docente são, simbolicamente, alocados no centro do processo pedagógico, tornando-se protagonistas do processo, de modo que esse processo tenha seus momentos de inspiração humana, orientando a graduação em Direito. Daí que, o esforço em investir na humanização dos cursos de educação jurídica inicial, a partir de relações plurais e sensíveis reorientam aqueles cursos a serviço da democracia.

Inclusive, esse é o mesmo fim dos Direitos Humanos como projeto de sociedade. Por isso, apostamos na EDH como instrumento transformador desde a realidade local e regional, notadamente com o apoio dos movimentos sociais e projetos pedagógicos alternativos que, juntos, criam, organizam e mantêm redes de resistência. Desse modo, um curso de Direito planejado à luz dos desejos humanos e da abertura aos diferentes saberes, contribuirá para a formação daquela sociedade. Com isso, anuímos com o que Belo (2021), poeticamente, nos diz:

e há o oco?
o dentro do filamento,
o véu-rizoma do interno:

não é a borda
(e/terna)
que inventa o vazio?

A transversalidade é, na analogia com o poema, como borda que toca o interior e o exterior, que transita entre o oco e o cheio, participa desse jogo, desse movimento entre campos — criando campos, inclusive, mais humanos, para docentes, discentes e ativistas dos Direitos Humanos, inclusive na graduação em Direito. É o que esperamos ter patenteado neste trabalho, de modo a mantermo-nos abertos ao grande desejo político de transformação! Essa é finalidade maior da EDH e da qual compartilhamos: mergulhar nas entranhas do indivíduo e do coletivo, assim como fazem os filamentos rizomáticos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, José Rodrigo Barth. A Educação em Direitos Humanos no limiar do século XXI. X **ANPED SUL**, Florianópolis, out., 2014.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **Estadão**, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-deuniversidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 04 ago. 2021.

ANDRADE, Fernando César Bezerra; DOMINGUES, Daniele. Dentro da Escola: efeitos do inconsciente sobre o processo de ensino-aprendizagem na tela do cinema. In: LUCENA, Dimas; MARINHO, Margarida Sônia; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. (orgs.). **Psicologia na Educação: caleidoscópio pedagógico**. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA-UFPB, 2018. p. 23-53.

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ARRUDA, Angela. Representando a alteridade – Abordagens psicossociais. In: ARRUDA, Angela. *et. al.* **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin. W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 39-63.

BEDIN, Gilmar Antonio. Luis Alberto Warat e a epistemologia jurídica: reflexões sobre a trajetória intelectual de um jurista surpreendente. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 12, 1998.

BELO, Fábio. **Direitos humanos e pena de morte: contribuições da psicanálise**. Palestra realizada em 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=znvbnpUlyWQ>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BELO, Fábio. **Oco**. Disponível em: <https://www.fabiobelo.com.br/?p=1255>. Acesso em: 03 set. 21.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania Ativa e Democracia no Brasil. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, jan./jun., 2016. p. 21-31.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Fé na luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O papel dos intelectuais numa era de turbulências. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, jul./dez., 2020. p. 13-26.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil: um cenário obscuro de implementação. *In*: CALAÇA, S. *et. al.* **Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para os Direitos Humanos**. João Pessoa: CCTA, 2019.

BOENAVIDES, Débora Luciene Porto. Balbúrdia: a polissemia enquanto interpretante do confronto entre vozes sociais. Dossiê: “Consequências do Bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **REVEDUC**, v. 14. jan./dez. 2020. p. 1-15.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGA, Julio Cezar de Oliveira. Do interesse da psicanálise para o direito na contemporaneidade. **Estudos contemporâneos da subjetividade**, v. 3, n. 1, 2013. p. 143-151.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Crêa dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer 635, de 4 de outubro de 2018**. Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer 776, de 3 de dezembro de 1997**. Assunto: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N.º 2, de 19 de abril de 2021**. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2021-pdf/181301-rces002-21/file>. Acesso em: 5 mai. 21.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito e dá outras providências.

Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N.º 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito e dá outras providências.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N.º 8/2012**. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional Direitos Humanos 2**. Brasília, 2002. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/pndh_concluido/index.html. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional Direitos Humanos 3**. Brasília, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRETON, André. **Manifestos do surrealismo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2004.

CANAL CURTA. **As ciclotramas de Janaina Mello Landini**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/A8PFexCTwSU>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. *In: PAIVA, A. R. (org.). Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Pallas, 2012. p. 17-34.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 13-37.*

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *In: **Educação**, Porto Alegre, v. 36. n. 1, jan./abr. 2013. p. 59-66.*

CARBONARI, Paulo César. O sentido dos direitos humanos na educação superior. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro Sila. (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 61-92.*

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set., 2013, p. 405-432.

CHEVALIER, Tracy. **Moça com brinco de pérola**. Tradução de Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. Função social do jurista no Brasil contemporâneo. **Revista da faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 86, 1991. p. 130-143.

CORVISIER, Silverio. **Maria Baderna**: a bailarina de dois mundos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino Jurídico**: disciplina e violência simbólica. 290 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Especialidade Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1992.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Terceiro incluído**. NUPEAT-IESA-UFG, v.1, n. 1, jan./jun., 2011. p. 1-13.

DANELI, Jardel Casanova; AQUINO, Sérgio Ricardo Fernandes. Qual Educação para os Direitos Humanos? *In: **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, n. 8, jul./dez., 2016. p. 3-37.*

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *In: **Ensino Jurídico, Encontros da UnB**. Editora Universidade de Brasília, 1979. p. 39-45.*

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 1, 1995.

DIAS, Caio Gracco Pinheiro; MAITO, Deíse Camargo; LEMES, Maurício Buosi. O planejamento do ensino jurídico no quadro das DCNS de 2018. *In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (org.). **Educação jurídica no século XXI**. Florianópolis: Habitus, 2019.*

DUBATTI, Jorge. Teatro, convívio e tecnovívio. *In*: CARREIRA, André; BIÃO, Armindo; TORRES NETO, Walter. (orgs.). **Da cena contemporânea**. ABRACE, 2011.

EINSTEIN, Albert; FREUD, Sigmund. Por que a Guerra? *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1932, p.129-142.

FEITOSA, Maria Luiza P. A. Mayer. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et. al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 275-293.

FLORES, Luis Gustavo Gomes. **O professor que prepara a aula não sabe transar: contribuições waratianas para uma reflexão sedutora do direito**. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir** – nascimento da prisão. 20. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. *In*: **Congresso Internacional de Educação**, 5., 2007, São Leopoldo. Painel. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Texto digitado.

GALLO, Sílvio. Saberes, Transversalidade e Poderes. **Revista de Educação CEAP**, v. 4, n. 15, 1996.

GONÇALVES, Marta Regina Gama. **Surrealismo jurídico: a invenção do Cabaret Macunaíma, uma concepção emancipatória do Direito**. 2007. 142 folhas. Dissertação. (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília.

GONH, Maria da Glória. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER social**, Brasília, v. 15, n. 33, jul./dez, 2013. p. 261-384.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. *In*: ARRUDA, Angela. *et. al.* **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução: Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. Conhecimento Imaginário do/no Direito. *In*: GANDA, Claudio; SAYEG, Ricardo; GUERRA FILHO, Willis Santiago (orgs.). **Estudos no imaginário jurídico**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JODELET, Denise. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**. v. 46, n. 162, out./dez., 2016. p. 1258-1271.

KUPERMANN, Daniel. Humor, desidealização e sublimação na psicanálise. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 193-207, jun. 2010.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATOS, Junot Cornélio. A educação superior e a pesquisa da educação em Direitos Humanos. *In*: Silva, A. M. M. (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez. 2013. p. 95-125.

MATOS, Junot Cornélio. Educação em Direitos Humanos na educação superior. *In*: Tosi, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. (orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB. 2014. p. 112-145.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et. al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 103-115.

McCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *In*: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 55, jan./mar., 2015. P.25-46.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NUNES, Itamar. Um olhar sobre a diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: contribuição à formação universitária. *In*: **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez. 2013. p. 177-218.

O ABECEDÁRIO DE GILLES DELEUZE. Direção: Pierre-André Boutang. Paris: Editions Montparnasse, 1996. DVD.

OLIVEIRA, Amanda Muniz. “**Law and Literature**” e “**Direito e Literatura**”: estudo comparativo entre a produção acadêmica do movimento nos Estados Unidos e no Brasil. 2019. 260 folhas. Tese. (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PEÑA GUZMÁN, Mireya Maritza. Derechos humanos y políticas públicas. **Aportes Andinos**, n. 21, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1003/1/RAA-21-Pe%20Derechos%20humanos%20y%20pol%20adticas%20p%20bablicas.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PÊPE, Albano Marcos Bastos. Um prefácio compartilhado. *In*: WARAT, Luis Alberto. **A Rua Grita Dionísio!** Direitos Humanos da Alteridade, Surrealismo e Cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2016.

PASOLD, Cezar Luiz. **A função social do Estado contemporâneo**. 4. ed. Itajaí: Univali, 2013

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Rossana Rocha. A América Latina e os direitos humanos. **Contemporânea**, n. 2, jul./dez., 2011. p. 101-115.

ROCHA, Leonel Severo. A Aula Mágica de Luis Alberto Warat: genealogia de uma pedagogia da sedução para o Ensino do Direito. *In*: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz; ENGELMANN, Wilson. (orgs.). **Constituição, Sistemas Sociais e Hermenêutica**: Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS: Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora; São Leopoldo: UNISINOS, 2012, p. 203-212.

ROCHA, Eduardo Gonçalves; FAZIO, Marcia Cristina Puydinger. Direito pela Arte: o movimento Casa Warat. **Revista Direito & Sensibilidade**, v. 1, n. 1, 2011. p. 13-26.

RODINO, Ana Maria. ¿Cómo enseñar el pasado reciente em las transiciones democráticas? *In*: CALAÇA, S. M.; MARCONI, P. P.; SILVA, A. M. T.; ZENAIDE, M. N. T. (orgs.). **Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para os Direitos Humanos**. João Pessoa: CCTA, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: Resolução CNE/CES N.º 5/2018 comentada. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (org.). **Educação jurídica no século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei Rodrigues; LAPA, Fernanda Brandão. O que é ensinar direitos humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista. *In: MAROCCO, Andréa de Almeida Leite; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Conhecer Direito IV**. Anais do II Encontro Brasileiro Pesquisa, Educação e Epistemologia jurídica [recurso eletrônico]. Chapecó: Argos, 2017. p. 124-164.*

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. **Educação Jurídica Ativa**: caminhos para a docência na era digital. Florianópolis: Habitus, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer direito II**: a epistemologia jurídica no Brasil. Florianópolis: FUNJAB, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 75-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Aida Maria Monteiro; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos: alguns subsídios. *In: Tosi, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. (orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior**: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 161-174.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, jan./abr., 2013. p. 50-58.

SILVA, Emanuel Freitas. Os direitos humanos no “bolsonarismo”: “descriminalização de bandidos” e “punição de policiais”. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, n. 22, 2019. p. 133-153.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A conjuntura brasileira do tempo recente (2003-2018). *In: CALAÇA, S. M. et. al. Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para direitos humanos*. João Pessoa: CCTA, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOERENSEN, Claudiana. **A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin**. Revista Travessias, Cascavel, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/4370/3889>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SPOSATI, Aldaíza. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênios. *In: Intervenção Social*, n. 27, 2003. p. 63-88.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O DNA dos cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Maranhão, v. 3, n. 2, jul./dez., 2017. p. 109-129.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. A transversalidade na educação jurídica: dos fragmentos à totalidade. *In: RODRIGUES, H. W. (org.). Educação jurídica no século XXI: Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito e seus limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus Editora, 2019. p. 323-338.

TARGINO, Ivan. Direitos humanos e extensão nas universidades. *In: Tosi, G.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. (orgs.). A formação em direitos humanos na educação superior: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB. 2014. p. 175-190.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 487-503.

TOSI, Giuseppe.; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. *In: TOSI, G. et. al. A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2014.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitille. Políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos: um campo em construção. **Revista Internacional de Direitos Humanos/Sur-Rede Universitária de Direitos Humanos**, São Paulo: Conectas, v. 8, n. 14, jun. 2011. p. 35-65.

VENANCIO FILHO, Alberto. Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. *In: Ensino Jurídico, Encontros da UnB*. Editora Universidade de Brasília, 1979. p. 8-30.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Antologia do pensamento de Luis Alberto Warat**: a epistemologia carnavalizada e a digna voz da majestade frente à juridicidade latino-americana. 267 p. Tese. (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

VETORASSI, Andréa; OLIVEIRA, Dijaci D.; BENEVIDES, Rubens F. Direitos humanos no Brasil: os ataques às humanidades no Governo Bolsonaro. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 20, 2020. p. 400-417.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. A Educação Superior: compromisso com os direitos humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro Sila. (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25-58.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, Celma. (orgs.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WARAT, Luis Alberto. A Ciência Jurídica e seus dois maridos. *In*: WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **A Rua Grita Dionísio!** Direitos Humanos da Alteridade, Surrealismo e Cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social**: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2003. Disponível em: http://dhnnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito**. O Direito não estudado pela teoria jurídica moderna. v. 3. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do Surrealismo Jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. Notas sobre hermenêutica, estética, senso comum teórico e pedagogia jurídica: um título à moda antiga, sem nenhuma poesia. *In*: WARAT, L. A. **A digna voz da Majestade**: linguística e a argumentação jurídica, textos didáticos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar & a Realidade**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. A extensão e os desafios da Educação em Direitos Humanos. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro Sila. (org.). **Educação superior:** espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 129-147.*

**ANEXO A – DIRETRIZES NACIONAIS PARA
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (*)⁷¹

*Estabelece Diretrizes Nacionais
para a Educação em Direitos
Humanos.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis n^{os} 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP n.º 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto n.º 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

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

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação

⁷¹ Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

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.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

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

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

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

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.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

**ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**



**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.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas obrigações legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, propostas ao CNE pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), e com fundamento do Parecer CNE/CES n.º 635/2018, homologado pela Portaria MEC n.º 1,351, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 34, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).

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

- I – o perfil do graduando;
 - II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básico, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;
 - III – a prática jurídica;
 - IV – as atividades complementares;
 - V – o sistema de avaliação;
 - VI – o Trabalho de Curso (TC);
 - VII – o regime acadêmico de oferta; e
 - VIII – a duração do curso.
- § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outro, os seguintes elementos estruturais:
- 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 à 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, à pesquisa e à 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 e implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);

XI – concepção e composição das atividades complementares; e,

XII – inclusão obrigatória do TC.

§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

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

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

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

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

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 a capacidade pra 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 jurídicos 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 procedimento;

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;

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

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

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

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

III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

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

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

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

Art. 6º A Prática Jurídica é 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.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º AS IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, 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;

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I – em departamento jurídicos de empresas públicas e privada;

II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que possa considera-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização das atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo também dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

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

Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que compõem a estrutura curricular do curso.

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

Art. 10 As IES adotarão 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.

Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismo de avaliação, além de diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES n.º 2, de 18 de junho de 2007.

Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica.

Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.

Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES n.º 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAÚO FREITAS JÚNIOR

(*) Republicada por ter saído no DOU de 18-12-2018, seção 1, pág. 122, com incorreção.

ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 2021

Altera o art. 5 da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Resolução CNE/CES nº 5/2018 e no Parecer CNE/CES nº 757/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 15 de abril de 2021, resolve:

Art. 1 O art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, passa a ter a seguinte redação:

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

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

II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais no Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR)

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

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

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

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

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de 3 de maio de 2021

JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO