

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Direito

Marina Caldeira Ladeira

**DESENCRIPTANDO OS DIREITOS HUMANOS: como o “ensino do direito” coloniza
o pensamento jurídico?**

Belo Horizonte

2023

Marina Caldeira Ladeira

**DESENCRIPTANDO OS DIREITOS HUMANOS: como o “ensino do direito” coloniza
o pensamento jurídico?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Direito.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marinella Machado Araújo

Área de Concentração: Democracia, Constituição e Internacionalização

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L154d Ladeira, Marina Caldeira
Desencriptando os direitos humanos: como o “ensino do direito” coloniza o pensamento jurídico? / Marina Caldeira Ladeira. Belo Horizonte, 2023.
145 f. : il.

Orientadora: Marinella Machado Araújo
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Direito

1. Ensino jurídico - Currículos - Brasil. 2. Direitos humanos. 3. Descolonização. 4. Pluralismo jurídico. 5. Pensamento crítico. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 7. Política educacional - Brasil. I. Araújo, Marinella Machado. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 34:378

Ficha catalográfica elaborada por Daniela Luzia da Silva Gomes - CRB 6/2505

Marina Caldeira Ladeira

**DESENCRIPTANDO OS DIREITOS HUMANOS: como o “ensino do direito” coloniza
o pensamento jurídico?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Direito.

Área de Concentração: Democracia, Constituição e Internacionalização

Prof^a Dr^a Marinella Machado Araújo – PUC Minas (Orientadora)

Prof^a Dr^a Rosario Torres-Guevara – CUNY (Banca Examinadora)

Prof^a Dr^a Renata Furtado de Barros – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 29 de maio de 2023

AGRADECIMENTOS

Na tentativa, talvez falha, de agradecer a cada um(a) que fez parte dessa história, começo dizendo que não existem palavras suficientes para descrever e agradecer minha jornada até aqui. São inúmeras as pessoas, os momentos e as lutas que me motivaram a me dedicar a essa pesquisa.

Aos meus pais, Flávia e Henrique, meus primeiros incentivadores, pelo amor e suporte incondicionais nessa caminhada da vida. Vocês são meu exemplo de profissionais, de amor, de família e de dedicação. À minha irmã, Helena, pelo apoio, incentivo e parceria desde sempre.

À minha família, em especial às minhas avós, Maria Aparecida e Maria do Carmo, pelas orações, rezas, energias e amor incondicional. Aos meus avôs, Evaldo e Milton, pelo apoio. Ao meu tio e padrinho, Rodrigo, pela influência, incentivo, conselhos e ensinamentos, desde sempre. À minha tia, Renata, pela inspiração e carinho. À minha tia, Nívea, pelo acolhimento e atenção.

À Bia, por não soltar a minha mão e viver mais essa fase da minha vida ao meu lado.

Às minhas amigas campineiras, Giovana, Giulia, Gabi, Malu e Nath, pelo incentivo e companheirismo, mesmo de longe. Aos meus amigos belorizontinos, pelo acolhimento e confiança.

À minha orientadora, Professora Marinella, pelo acolhimento, empatia, orientação, críticas e inspiração. Acima de tudo, por acreditar no meu potencial e nessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Minas que, mesmo diante da pandemia, possibilitou o aprendizado. Aos funcionários, professores, colegas e amigos que também fizeram parte dessa pesquisa. Agradeço especialmente à Professora Renata Furtado de Barros, minha supervisora de Estágio em Docência, com quem tive a honra de dividir uma sala de aula, ainda que rapidamente, e aprender a importância do pensamento crítico no ensino jurídico.

À família NUJUP, que mesmo na pandemia esteve presente e contribuiu com as discussões e com a pesquisa.

Aos graduandos e egressos da FMD, Ana Paula Andrade Galvão, Bárbara Frota, João Vitor Meireles Portes, Leonardo Oliveira de Vasconcelos, Allan José Teixeira de Barros Neto, Anna Luiza Santos Elias, Bianca Lopes e Maicon de Castro Alvim, que participaram da minha família do Projeto Adote um Pesquisador (2ª e 3ª Edições) e, além de carinhosamente me adotarem, contribuíram imensamente no levantamento e análise de dados e nas discussões.

À minha terapeuta, Rosana, pela conexão, respeito e acolhimento, que desde 2015, entre idas e vindas, me auxilia na jornada profissional e pessoal.

À Dra. Andréa Bahury e aos colegas do MPMG, pelos ensinamentos e incentivo.

Aos lugares e lares pelos quais passei e vivi, em especial à São José dos Campos, pela infância e pela paz. À Campinas, pela formação. À BH, pela liberdade.

E [falar] nunca é sem medo – da visibilidade, da crua luz do escrutínio e talvez do julgamento, da dor, da morte. Mas já passamos por tudo isso, em silêncio, exceto pela morte. E o tempo todo eu me lembro disto: se tivesse nascido muda, ou feito um voto de silêncio durante a vida toda em nome da minha segurança, eu ainda sofreria, eu ainda morreria. Isso é muito bom para colocar as coisas em perspectiva. (LORDE, Audre, 1984, p. 55)

RESUMO

O trabalho reflete sobre a abordagem dos direitos humanos no ensino jurídico e sua contribuição para a inefetividade do sistema jurídico. Parte da hipótese de que os direitos humanos se apresentam de forma insuficiente, não interdisciplinar e encriptada nas diretrizes educacionais, matrizes curriculares dos cursos de direito e manuais jurídicos, o que colabora para a não legitimação de referências emancipatórias e, portanto, para a inefetividade do sistema jurídico. Objetiva demonstrar a insuficiência de referências aos direitos humanos de forma dialógica, interdisciplinar e descriptante no ensino jurídico, passando por uma construção crítica do discurso dos direitos humanos e da tradição do ensino jurídico no Brasil, pela análise das diretrizes e matrizes curriculares, e também propõe caminhos dialógicos e plurais para a reflexão e transformação críticas. A pesquisa envolveu metodologias multidisciplinares, partindo de um estudo normativo-jurídico (pesquisa documental e legislativa), o qual identificou e analisou documentos internacionais e nacionais acerca da temática, além de diretrizes para o curso de graduação em direito no Brasil. Também envolveu pesquisa bibliográfica e empírica, que coletou dados sobre o ensino em direitos humanos, notadamente as matrizes curriculares de algumas faculdades, de seus programas disciplinares, ementas e abordagens, e os manuais jurídicos propostos para estudo. São utilizadas ideias de autores diversos em constante interação a partir de um olhar multidisciplinar e flexível que permeia toda a pesquisa. O trabalho pretende harmonizar seus pressupostos e referenciais teóricos plurais a fim de buscar e propor conclusões abertas. Passando por perspectivas críticas, decoloniais, interculturais, interseccionais, éticas e alteras, os resultados da pesquisa são reflexões que, em teia, se integram e permitem um roteiro de possibilidades e caminhos para a transformação da desumanização do ensino jurídico e, conseqüentemente, do direito.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Direitos humanos. Colonialidade. Pluralidade. Pensamento crítico.

ABSTRACT

This work reflects on the approach of human rights in legal education and its contribution to the ineffectiveness of the legal system. It starts from the hypothesis that human rights are presented in an insufficient, non-interdisciplinary and encrypted way in educational guidelines, curricular matrices of law courses and legal manuals, which contributes to the non-legitimation of emancipatory references and, therefore, to the ineffectiveness of the juridical system. It aims to demonstrate the insufficiency of references to human rights in a dialogical, interdisciplinary and decrypting way in legal education, going through a critical construction of the human rights discourse and the tradition of legal education in Brazil, the analysis of curricular guidelines and matrices, and also proposes dialogic and plural paths for critical reflection and transformation. The research involved multidisciplinary methodologies, starting from a normative-legal study (documentary and legislative research), which identified and analyzed international and national documents on the subject, as well as guidelines for the undergraduate course in law in Brazil. It also involved bibliographical and empirical research, which collected data on human rights teaching, notably the curricular matrices of some faculties, their disciplinary programs, syllabuses and approaches, and the legal manuals proposed for study. Ideas from different authors are used in constant interaction from a multidisciplinary and flexible perspective that permeates the entire research. The work intends to harmonize its presuppositions and plural theoretical references in order to seek and propose open conclusions. Going through critical, decolonial, intercultural, intersectional, ethical, and altered perspectives, the results of the research are reflections that, in a web, are integrated and allow a roadmap of possibilities and paths for the transformation of the dehumanization of legal education and, consequently, of law.

Keywords: Legal education. Human rights. Coloniality. Plurality. Critical thinking.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Disciplinas de Direitos Humanos.....	69
Gráfico 2 - Referências aos direitos humanos em direito constitucional	71
Gráfico 3 - Informações não encontradas	72
Gráfico 4 - Referências aos direitos humanos em outras disciplinas	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direitos humanos nas faculdades de direito.....	66
Quadro 2 - Manuais jurídicos direitos humanos	78
Quadro 3 - Manuais jurídicos direito constitucional.....	81
Quadro 4 - Manuais jurídicos direito penal.....	87

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DIDH	Direito Internacional dos Direitos Humanos
DT	Design Thinking
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
FGV-Rio	Escola de Direito do Rio de Janeiro
FGV-SP	Escola de Direito de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMP	Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do MP
IBE	International Bureau of Education
IED	Introdução ao Estudo do Direito
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUJUP	Núcleo Jurídico de Políticas Públicas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCHA	Escritório das Nações Unidas para Coordenação de Assuntos Humanitários
OMD	Organismo Multinacional de Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PUC Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TGD	Teoria Geral do Direito
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A GENEALOGIA E A ARQUITETURA DOS DIREITOS HUMANOS E DO ENSINO JURÍDICO	23
2.1 A origem universalizante do direito e do discurso dos direitos humanos	23
2.2 A encriptação e o simulacro dos direitos humanos	37
2.3 Os contextos internacional e nacional em simbiose: os direitos humanos e o ensino jurídico.....	44
<i>2.3.1 Aspectos internacionais e nacionais para a educação em direitos humanos.....</i>	<i>44</i>
<i>2.3.2 A soberania “porosa” e a influência do contexto internacional nas políticas educacionais brasileiras.....</i>	<i>51</i>
<i>2.3.3 Diretrizes nacionais para o curso de graduação em direito: o ensino jurídico instrumental.....</i>	<i>58</i>
3 DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-EMPÍRICA.....	64
3.1 Direitos humanos nas matrizes curriculares das faculdades de direito	64
3.2 Direitos humanos nos manuais jurídicos.....	76
4 NOVOS CAMINHOS DE ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS: NOS CURRÍCULOS E PARA ALÉM DELES	90
4.1 A (re)ligação dos saberes: pensamento crítico, pluralista e emancipatório em diferentes epistemologias	90
<i>4.1.1 Complexidade, Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade.....</i>	<i>90</i>
<i>4.1.2 A decolonialidade e a crítica neoliberal como pressuposto no ensino de direitos humanos e no pluralismo jurídico.....</i>	<i>99</i>
<i>4.1.3 Abordagem intercultural e interseccional dos direitos humanos.....</i>	<i>110</i>
<i>4.1.4 A importância da dimensão ético-valorativa no ensino de direitos humanos.....</i>	<i>119</i>

4.2 Pilares do <i>Design thinking</i> aplicados ao ensino de direitos humanos: empatia, colaboração e experimentação.....	128
5 CONCLUSÕES.....	133
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha trajetória no direito, eu não me via estudando ou trabalhando com outra temática que não fossem os direitos humanos. Apesar de ter passado por outras áreas e, obviamente, não as excluir do campo de possibilidades, os direitos humanos me acompanham desde criança e fazem parte da minha vida – tanto profissional quanto pessoal. Fui e ainda sou questionada se esse seria o melhor e mais rentável caminho, mas persisto, porque acredito que todo humano é digno de ter seus direitos garantidos.

Meus pais e familiares sempre me disseram que eu era “a defensora dos pobres e oprimidos”, e por muito tempo eu não entendi o que isso realmente significava. Hoje eu vejo que me sinto convocada e inspirada a estudar e a aprender cada vez mais sobre os direitos humanos porque, na verdade, estamos falando de pessoas e de bem-estar. Sempre dei muita importância ao bem-estar do outro, mesmo que diferente de mim, ainda que sem conhecê-lo, e vou seguir lutando por isso, porque faz parte do meu lugar no mundo.

Na graduação, tive contato maior com a temática na pesquisa científica, e fui impulsionada não só pela possibilidade de estudar de forma mais aprofundada, mas também de tentar encontrar respostas e direções possíveis para a transformação da realidade das pessoas que mais precisam, que é muito longe do ideal. Ao ser aprovada no mestrado, logo após a minha colação de grau, no auge da pandemia, as perguntas que me rodeavam eram muitas: por que o sistema judiciário não se compromete a aplicar os direitos para todos? Por que existe um hiato entre os direitos legalmente previstos e sua garantia efetiva? Por que existe uma parcela infinita de pessoas que não são vistas? Por que os profissionais do direito não tratam os direitos humanos com a sua devida importância? Por que somos formados em “caixinhas” inflexíveis, que não possibilitam o refletir crítico?

Ainda na graduação, já havia percebido que as perguntas eram muitas para serem respondidas de forma simples. No mestrado, descobri que o tema é complexo e não pode ser tratado de maneira isolada dos demais. Também percebi que, para muitas das perguntas, não há resposta. Mas nos dois lugares entendi que, na verdade, a origem desses problemas está em grande parte no ensino jurídico, modelado de maneira colonial e acrítica que, por mais contraditório que possa parecer, não dá a devida importância à humanidade do outro.

Como será aprofundado adiante, a própria gênese do ensino jurídico se deu em um contexto colonial, pautado nas ideias cartesianas de conhecimento e kelseniana de juridicidade. É por isso que ao falarmos em “faculdade de direito” existe um prestígio e um privilégio em estudar temáticas tão tradicionais para se tornar um “operador do direito”. Nos esquecemos, no

entanto, que a função social do direito gira em torno do próprio ser humano com todas as suas particularidades e pluralidades, e que um “operador” lida com uma máquina de forma mecanicista.

Algumas características da criação, interpretação, aplicação e ensino do direito que se baseiam na perspectiva kelseniana e positivista impedem que os diversos sujeitos sejam vistos como verdadeiros destinatários de direitos. O Direito causal, coercitivo, impositivo, sancionatório e hierárquico, que se estrutura em uma lógica constante de “crime e castigo” impõe aos sujeitos determinados modelos de ser e a garantia de seus direitos resta prejudicada. Como explicaremos pormenorizadamente adiante, esse contexto é pré-formatado por um sistema que não dialoga com a realidade dos sujeitos, e ao mesmo tempo cria modelos que impedem que parcela da sociedade possa participar de fato da escolha dos direitos que fazem sentido em suas realidades.

Nessa lógica, o “operador” do direito apenas aplica a lei, sem questioná-la e sem se comprometer com o resultado efetivo de sua atuação – que, muitas vezes, piora a condição anterior do destinatário de direitos. Muitos profissionais do direito, formados por essa concepção, acreditam e vendem a ideia de que o sonho de transformação é possível. Porém, é necessário que esse sonho seja aterrissado em um direito prático, afetivo e que considere a realidade do outro. Para isso, apostamos em um processo de tomada de consciência e de mudança de mentalidade iniciado no ensino jurídico, que apesar de à longo prazo, possibilita o reconhecimento de todos os indivíduos como sujeitos de direito e suas diversas realidades.

Questionamos, assim, os diversos modelos criados e multiplicados pelo Direito em uma contraditória ideia de que o povo é a totalidade – o sujeito universal de direitos humanos – e que, ao mesmo tempo, é privado de dar voz à própria cultura, realidade e demandas jurídicas. Tal concepção legitima a produção do Direito como conhecemos hoje, uma vez que, supostamente, está calcado na realidade de “todos”, porém parcela do povo é sacrificada em nome da criação de direitos que não pretende favorecê-los – pelo contrário, os invisibiliza.

Percebemos que o Direito, pautado em e ensinado a partir de modelos universais e coloniais, aposta em um determinado tipo de habilidade – um modelo de sucesso – que desconsidera a afetividade, a ética, a empatia, e forma um profissional que atua no sistema jurídico de maneira engessada. Por isso, como será comprovado adiante, acreditamos que parte da solução do problema de sua inefetividade é uma aposta mais certa no desenvolvimento de habilidades múltiplas que permitam que o magistrado, o promotor, o advogado, o professor etc., sejam mais afetivos, éticos, empáticos e protagonizem os sujeitos diversos como destinatários de direitos.

Nesse contexto, o ensino jurídico, ao mesmo tempo em que é baseado nesse Direito modelado, que aposta no procedimento e na instrumentalização, também colabora para que não seja efetivo e que não haja mudança concreta. Quem “opera” com o direito ensinado nesses moldes domina as ferramentas que permitem que os processos e procedimentos se baseiem em premissas instrumentais e formais. Enquanto a aplicação da norma e do texto legal são centrais na abordagem do direito que prioriza a cientificidade, a dogmática e a segurança jurídica, a pessoa, destinatária dos direitos, está em segundo plano.

Assim, no decorrer do texto, preferimos utilizar alguns termos em detrimento de outros, porque vemos na linguagem formas potentes de colonização e exclusão que sequestram do outro a possibilidade de existir, e do conhecimento a possibilidade de se flexibilizar. Optamos por “jurista” ou “profissional do direito” ao invés de “operador do direito”, bem como “matriz curricular” ao invés de “grade curricular” e “manual jurídico” ao invés de “doutrina”.

Sabemos que o tema é complexo, pois a referência é o ser humano - contraditório, plural, múltiplo, complexo e transformado de acordo com o contexto e com a realidade. Apesar de ter sido moldado ao longo da existência por padrões diversos, não podemos nos esquecer de sua complexidade e pluralidade. No entanto, o direito não trata a temática levando em consideração essa particularidade, e assim os direitos fundamentais de muitas pessoas não são garantidos. Essa característica também impacta na formação jurídica, porque dificulta a idealização de um caminho transversal e múltiplo, repellido pela construção padronizada e unificada de conhecimento.

Evidente que o que foi construído e conquistado até agora em termos de conhecimento e de direitos humanos não pode ser esquecido ou apagado. O que pretendemos com essa pesquisa é mostrar que existe uma defasagem entre o que o direito se propõe a fazer e o que efetivamente acontece na realidade. Isso se deve em partes pela complexidade da transformação que buscamos, e é por isso que propomos reflexões abertas e caminhos versáteis, sempre tendo em mente o destinatário dos direitos: o ser humano.

A pesquisa evidencia que o sistema em que estamos inseridos aposta pouco na construção coletiva de conhecimento e de soluções, e o sujeito de direito que é destinatário da norma não participa de sua idealização, que é pré-formatada. Como será aprofundado, os próprios direitos humanos são construídos com base em um discurso uniformizado e que pretende classificar os sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa também mostra que existem caminhos de resignificação da ideia universal de direitos humanos a partir de perspectivas críticas e plurais.

Quanto ao ensino jurídico atual, realçamos sua característica formal, neutra e procedimental, e como a produção de conhecimento não articula teoria e prática de forma satisfatória. Se existem abordagens práticas no ensino de direitos humanos, isso se dá como se fosse algo externo à nossa realidade, pautado em um pensamento solipsista, sem nos darmos conta de que fazemos parte de grupos que possuem diversidade e pluralidade intrínsecas a eles.

A dificuldade se inicia na própria sala de aula, em que existe um ideal de aluno exemplar, que tem mais potencial e se encaixa nesse modelo de sucesso. E, além disso, se poucos professores se empenham a modificar essa realidade, ultrapassando as fronteiras das disciplinas, eles se encontram isolados do conjunto do ensino jurídico que, em sua maioria, não está disposto a construir uma integração maior e a apostar nas particularidades de cada aluno.

Quando existem professores que enxergam essas questões e buscam combatê-las, a narrativa continua sendo, na maioria das vezes, panfletária. Isto é, existem diversas maneiras de abordagens integradas e multidisciplinares dos direitos humanos a partir de percepções que conectam os estudantes com a vivência prática dos direitos humanos. No entanto, nas raras vezes em que isso ocorre, as narrativas utilizadas ainda neutralizam a verdadeira voz dos sujeitos invisíveis, e não se questiona a incessante busca do direito por uma legalidade que, em verdade, é vazia; ou a ausência de autorresponsabilidade dos profissionais que atuam no sistema judiciário.

Ao tratarmos de direitos humanos dentro da sala de aula, as nossas referências práticas são exógenas à nossa realidade, como se o ser humano estivesse longe de nós. Uma das possibilidades de transformação desse ensino passa pelo estímulo à convivência com a diversidade e à valorização do outro diferente que foge aos modelos padronizados de pertencimento. Não seria imprescindível buscarmos referências plurais de mundo para fora da faculdade, quando ela mesma pode ser um campo de atuação prática dos direitos humanos.

Além de compartimentalizado, o jurista é formado por um direito fixo, imutável e baseado puramente nos valores previstos constitucionalmente. A construção do direito, no entanto, está em constante movimento e transformação, e o ensino jurídico precisa ser capaz de internalizar isso e preparar o profissional para lidar com uma realidade flexível e plural, que comporte a inserção de novos sujeitos, novos grupos e novos direitos. Os objetivos do ensino atual refletem os valores que estruturam todo o ordenamento jurídico e, assim, os alunos são formados na “caixinha” dos direitos fundamentais, previstos em um rol que por si só os hierarquizam.

O ensino jurídico não mostra aos alunos, futuros juristas, que o rol de direitos previstos constitucionalmente não representa todas as possibilidades de existência; não expõe que,

abordar direitos humanos é também falarmos da realidade em que estamos inseridos. A população carcerária, as pessoas em situação de rua, os negros, as mulheres, os LGBTQIA+, as pessoas com deficiência, os povos originários e quilombolas... todos esses sujeitos, na verdade, fazem parte da nossa vida cotidiana, estão presentes nas salas de aula – graças às políticas assistenciais e de ações afirmativas –, e são ocultados não só pela legislação, mas pela sua própria existência em dissonância ao padrão imposto.

A presença dos sujeitos ocultos nos ambientes universitários por si só demonstra um certo avanço, pois se antes sequer existiam, agora se fazem representar. No entanto, essa representatividade quantitativa possui uma dimensão simbólica que pode não ter alterado a realidade como pretendido por esses sujeitos em seus âmbitos de luta por direitos. Podemos perceber essa defasagem entre o ideal igualitário e como ele ocorre na prática pela própria abordagem do conceito de igualdade/equidade no ensino jurídico que, mesmo depois de mudanças significativas na legislação, oculta diversos sujeitos. Ter o direito formal de (r)existir e se sentir representado é muito importante, mas na medida em que as pessoas sejam efetivamente visibilizadas e protagonistas de suas existências.

É nesse sentido que é imprescindível enxergarmos as simulações existentes nas normas e nas realidades do ensino e da participação social. Em que medida o direito ensinado pelas faculdades de direito permite a contribuição de pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+, por exemplo? Todas as discussões e propostas têm o mesmo peso ou seguimos contribuindo para uma estrutura hierarquizada em que esses sujeitos funcionam como um excremento, como “exóticos”, “diferentes”, “anormais”? Para modificar essa realidade, propomos um processo de transformação por meio da construção social ética e altera, verdadeiramente afetiva e efetiva, por meio do ensino ressignificado em direitos humanos.

É por isso que defendemos que os direitos humanos não devem ser tratados como uma disciplina única e meramente teórica. As faculdades que possuem a matéria na matriz curricular – que não são todas –, o fazem de forma isolada e sem integração com as outras temáticas, que deveriam estar baseadas, sem exceção, nos direitos humanos. Além disso, outro ponto de atenção é a forma de abordagem da matéria: europeizada, ocidentalizada, universalista e acrítica.

Feitas as considerações iniciais, essa pesquisa nasceu com o intuito de responder ao questionamento principal: Como os direitos humanos se revelam no ensino jurídico, se há abordagens dialógicas, multi/trans/interdisciplinares e descriptantes, e como esse contexto contribui para a inefetividade do direito?

Como hipótese, temos a seguinte: Os direitos humanos se apresentam de forma insuficiente, não interdisciplinar e encriptada nas diretrizes educacionais, matrizes curriculares dos cursos de direito, manuais jurídicos e na prática das faculdades de direito, que valorizam conteúdos que simulam pertencimento e permitem a perpetuação da experiência colonial de violações de direitos humanos. Nesse sentido, a manutenção do discurso cismático dos direitos humanos observado no ensino jurídico subestima sua capacidade pluridisciplinar de ensino e exercício do direito, colaborando para a não legitimação de referências emancipatórias e para o cerceamento da insurgência do direito contra os modelos tradicionais e hegemônicos de conhecimento.

O objetivo geral, portanto, é demonstrar a insuficiência de referências aos direitos humanos de forma dialógica, interdisciplinar e descriptante no ensino jurídico. Para tanto, passa pelos seguintes objetivos específicos: a. Realizar uma construção crítica do discurso dos direitos humanos e do ensino jurídico; b. Levantar e analisar as diretrizes educacionais que tratam da educação em direitos humanos e do ensino jurídico em âmbito nacional e internacional; c. Levantar e analisar as matrizes curriculares das faculdades de direito brasileiras e os manuais jurídicos utilizados por elas; d. Propor caminhos dialógicos e plurais para a reflexão e transformações críticas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apostamos em uma reflexão abrangente e coletiva, sem definir caminhos ou métodos específicos, afinal pretendemos incentivar a flexibilidade e a coletividade da construção do conhecimento. Para isso, além de se basear em metodologias multidisciplinares, que pretendem a abertura do conhecimento e a convergência de ideias – e não a sobreposição –, objetiva alcançar resultados múltiplos, com aportes plurais e vários olhares e visões sobre o objeto estudado. Não chegamos a conclusões fixas e inflexíveis, mas sim a resultados que propiciam um esboço ou um roteiro de possibilidades, um “itinerário de uma ideia”, como utilizado por Sanín-Restrepo e Araújo (2020a) para descrever sua própria teoria, ou como diria Medici (2020), propor “fins abertos”, conclusões e caminhos possíveis sem sequestrar outras possibilidades.

Apesar de adotar metodologias multidisciplinares, a pesquisa envolveu primeiramente um estudo normativo-jurídico, utilizando-se de pesquisa documental e legislativa a fim de identificar e analisar os documentos internacionais e nacionais acerca do ensino em direitos humanos e as diretrizes para o curso de graduação em direito no Brasil (MEC, OAB, organizações internacionais etc.). Envolveu, complementarmente, uma pesquisa empírica que teve como objeto o levantamento de dados sobre as matrizes curriculares de algumas faculdades de direito brasileiras, seus programas disciplinares, ementas e abordagens, além da análise dos

principais manuais jurídicos propostos para estudo. Por fim, envolveu uma pesquisa bibliográfica que objetivou coletar perspectivas teóricas diversas que contribuem para a crítica e para a construção de caminhos para a transformação.

Portanto, a pesquisa não se preocupa em aprofundar análises teóricas ou entregar um modelo, um resultado final – que seria até contraditório, tendo em vista os objetivos e os referenciais teóricos, que propõem reflexões abertas. Apesar de o texto possuir uma linha lógica e cadenciada, não nos preocupamos com a forma cartesiana e linear de raciocínio, em que se começa sempre do mesmo lugar e termina com um ponto final. O que move a pesquisa são as inquietudes que permeiam a discussão do ensino jurídico e sua interação com os direitos humanos, e objetiva pensar, de forma mais aberta, diversas possibilidades de reestruturação – um semear de ideias. Os resultados da pesquisa são várias sementes, e não um fruto maduro, pronto para ser degustado, pois a transformação depende de flexibilidade, coletividade e de criticidade constantes.

São utilizadas ideias de autores diversos que, situados em diferentes contextos, foram colocadas em constante interação a partir desse olhar multidisciplinar e flexível que permeia toda a pesquisa. Portanto, o texto não tem o escopo de aprofundar as ideias teóricas de cada um dos autores trazidos, mas sim harmonizar o referencial teórico plural com o fim de buscar e propor conclusões abertas. São alguns deles: em relação à construção dos direitos humanos, Lynn Hunt, Fernanda Bragato, Costas Douzinas e Alejandro Medici; em relação à educação, Edgar Morin, Paulo Freire e Saviani Dermeval; em relação a perspectivas críticas e emancipatórias, Jacques Rancière, Kimberlé Crenshaw, bell hooks, Catherine Walsh, Ngũgĩ wa Thiong’o, Eduardo Bittar e Guilherme Almeida, o Papa Francisco, entre outros.

De todo modo, a Teoria da Encrptação do Poder de Ricardo Sanín-Restrepo, é utilizada como pano de fundo e fio condutor de toda a reflexão, uma vez que nos auxilia na compreensão dos modelos de ensino que são produzidos de forma desconectada da realidade na qual estão inseridos. Como será aprofundado, o autor mostra o uso de modelos transcendentais em um sistema de direito pré-formatado, que não dialoga com as realidades dos destinatários. Os “sujeitos ocultos”, como ele chama os vulneráveis e as minorias, são descartados pelo Estado em nome da defesa do coletivo. Dessa forma, a teoria auxilia a pesquisa para mostrar como a construção de modelos ocorre no direito e no ensino de direitos humanos, que se prende à forma e às categorias, e como a narrativa simbólica e simulada é intrínseca a esse contexto. Possibilita, assim, descortinar o encobrimento de sujeitos e de realidades que são neutralizadas pelo discurso jurídico. Além disso, propicia pensamento crítico e mostra que os direitos humanos são banalizados quando tratamos da responsabilidade de quem atua no direito.

Acreditamos que a mudança na estrutura jurídica – que perpassa pelo ensino jurídico – demanda, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade. Por isso resgatamos a afetividade proposta por bell hooks, a empatia e a fraternidade sugeridas pelo Papa Francisco, a educação emancipatória de Morin, entre outras perspectivas que tomam como ponto de partida a dimensão ética de abordagem para mudança desse processo de exclusão que se dá de dentro para fora do Direito. Não buscamos simplesmente comparar visões e ideias similares e/ou contraditórias, mas sim resultados que permitam a construção de um direito plural.

A pesquisa, orientada pela Professora Marinella Machado Araújo e inserida no âmbito do Núcleo Jurídico de Políticas Públicas (NUJUP), na linha de pesquisa “Direitos Humanos, Integração e Estado Plurinacional” e na área de concentração “Democracia, Constituição e Internacionalização” do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da PUC Minas, teve grande auxílio do Projeto Adote um Pesquisador (2ª e 3ª Edições), uma parceria da Faculdade Mineira de Direito (FMD) com o PPGD, que integra mestrandos e doutorandos com estudantes de graduação, os quais apoiam as pesquisas realizadas no âmbito do PPGD. Os graduandos auxiliaram principalmente no levantamento e análise de dados sobre as diretrizes e matrizes curriculares e manuais jurídicos, que são abordados no capítulo 2.

É por isso que, ao utilizar a primeira pessoa do plural no decorrer do texto, me refiro à construção coletiva de conhecimento alcançada por essas interações, em que todas as pessoas envolvidas também fazem parte das discussões e conclusões aqui expostas. O texto é resultado de um esforço coletivo de diálogo, alcançado por meio dos diversos encontros no PPGD, no NUJUP e das interlocuções possibilitadas pelo Projeto Adote um Pesquisador. De certa maneira, as interações realizadas nesses âmbitos de aprendizado são formas práticas do que essa pesquisa aposta como caminho para a transformação, já que entendemos que qualquer forma de ensino passa, necessariamente, pelo coletivo.

O texto foi produzido a fim de mostrar a construção dessa realidade, quais são os problemas e percalços e, como disse, permitir reflexões críticas e abertas e caminhos possíveis. Assim, no Capítulo 1 são traçadas a origem e a construção dos direitos humanos enquanto discurso, permeadas pelos modelos transcendentais de Sanín-Restrepo, e os aspectos nacionais e internacionais sobre os direitos humanos e ensino jurídico. No Capítulo 2, são apresentados os dados coletados e suas análises sobre as matrizes curriculares de algumas faculdades de direito brasileiras e os manuais jurídicos utilizados nos estudos. Por fim, no Capítulo 3, são apontados alguns caminhos possíveis para a mudança curricular e para abordagens mais críticas, humanas e éticas no ensino e no sistema jurídico.

Concluimos que existem diversos caminhos para a mudança dessa realidade. Aqui, apostamos na inserção de perspectivas inter/multi/transdisciplinares, transversais, críticas, plurais, éticas e emancipatórias nas faculdades de direito, além da importância de utilizarmos as tecnologias e a inovação a nosso favor. É necessário termos consciência crítica para mudarmos nossa atuação e a realidade de violações aos direitos – e isso exige coragem e ação coletiva. Convido você a fazer parte dessa transformação aberta, interativa, empática e humana.

2 A GENEALOGIA E A ARQUITETURA DOS DIREITOS HUMANOS E DO ENSINO JURÍDICO

2.1 A origem universalizante do direito e do discurso dos direitos humanos

De início, antes de abordar a questão do ensino em direitos humanos no Brasil propriamente dita, importante ressaltar sua gênese conceitual e reflexos na arquitetura atual da modernidade. O discurso dos direitos humanos, construído historicamente a partir de lutas de povos subalternos, é majoritariamente utilizado por uma minoria quantitativa para continuar excluindo tais povos. Esse discurso muitas vezes não se concretiza na realidade fática, pois, em verdade, não se busca garantir esses direitos, apenas utilizá-los por meio de sua suposta universalidade para moldar a “civilização” e o “progresso”.

É, portanto, um conceito predeterminado por uma hierarquização anterior ao nosso próprio processo de escolha do que seriam os direitos desejados e possíveis a serem garantidos em nosso contexto. As organizações internacionais possuem grande protagonismo nesse processo de formatação dos direitos, que são os considerados mais relevantes para determinados grupos, como será aprofundado adiante. Nas faculdades de direito esse cenário é agravado pela crença de que a ausência da garantia de direitos pode ser solucionada pela sua judicialização, apostando em um Poder Judiciário que já disse atuar em um “Estado de coisas inconstitucional”¹ – um contexto de violação sistemática e estrutural de direitos.

Como será abordado adiante, o Direito², enquanto instituição, é um exemplo de modelo transcendente – que dita as condições prontas de existência, inibindo o diferente – e, como tal, é parte estruturante de um sistema opressivo que utiliza o poder e a linguagem para definir hierarquias e diferenças. Os direitos humanos, inseridos nesse contexto, são a personificação de submissão a esse modelo padronizado que controla e condiciona o mundo da diferença (SANÍN-RESTREPO, 2018; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a).

Com grande semelhança com o que foi abordado por Hannah Arendt (1999; 2010) em relação à superficialidade do ser humano e à filosofia em defesa da liberdade, a teórica Lynn Hunt (2009) acredita que os direitos humanos foram idealizados como auto evidentes. Isto é, o discurso de verdades e direitos inegáveis para toda a humanidade foi criado e utilizado apenas

¹ O Supremo Tribunal Federal (STF) declarou, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347/DF, o “estado de coisas inconstitucional” com relação ao sistema prisional brasileiro, alertando para a situação precária e desumana dos presídios e penitenciárias no país, e relacionando a não garantia dos direitos fundamentais a violações sistemáticas por todos os Poderes.

² Ao utilizar “Direito”, com letra maiúscula, nos referimos à “instituição”, ou seja, ao sistema jurídico, ao “ente” regulador da sociedade, assim como “Estado”. O termo “Direitos Humanos”, também em letra maiúscula, é utilizado enquanto um discurso de poder e de regulação da sociedade, ou então em referência à disciplina contida na organização curricular ou aos documentos e órgãos internacionais.

em teoria para reafirmações históricas de poder. Pode-se dizer que a universalidade pregada pelo discurso de direitos humanos é, na verdade, uma idealidade, uma invenção. No mesmo sentido, percebemos a redução realizada pelo direito do que é ético, moral e justo para uma dimensão instrumental e massificada.

A visão uniformizada (e uniformizadora) dos direitos humanos que não considera seus contextos e situações reais das pessoas – que devem ser entendidas para além de um conteúdo jurídico formal –, foi imposta como se fosse uma matéria, um tópico a ser discutido, como afirma Medici (2020). Apesar de o autor ter considerado que essa reflexão deva ser realizada de forma crítica, uma vez que sua origem remete a ideais hierárquicos e hegemônicos (MEDICI, 2004), acredita que isso na verdade é uma redundância, já que os direitos humanos são em si mesmos críticos, por serem situados em contextos diversos (MEDICI, 2020). No entanto, não é essa a abordagem encontrada no ensino jurídico, que ofusca a dimensão humana e plural do direito.³

O sistema criado para a aplicação de direitos humanos é de uma equalização meramente formal que não altera a estrutura de poder paternalista, dominadora e desigual. Assim, vemos no cotidiano jurídico uma dimensão anacrônica e simulada, uma verdadeira “inércia em movimento” – que paradoxalmente transforma sem efetivamente transformar. Será possível que essas questões tão absorvidas pelo contexto jurídico atual se modifiquem e passem a garantir efetivamente os direitos humanos?

O discurso jurídico é ideológico porque sustenta ideias políticas, econômicas, socioculturais etc. e opta por visões específicas no que se refere aos direitos mais ou menos importantes. Portanto, é um instrumento de dominação que mascara a realidade para o exercício do poder que influencia todas as suas esferas (BITTAR; ALMEIDA, 2010). A estrutura jurídica é propositalmente procedimental e estratégica, apostando mais na forma do que no conteúdo, uma das possíveis causas da abordagem insatisfatória dos direitos humanos na formação jurídica.

Douzinas (2009), ao versar sobre a cultura de direitos humanos instalada pelo direito moderno, enxerga a problemática ao tratarmos o sujeito de direitos (ou sujeito jurídico) como

³ Na defesa, a professora examinadora Renata Furtado de Barros comentou que não existem direitos que não são humanos, e por isso a perspectiva dos direitos humanos deveria ser a base de todos os direitos. Porém, na prática, a proteção aos direitos humanos sempre fica à margem, inclusive o próprio Código Civil brasileiro trata mais sobre o direito ao patrimônio do que os direitos das pessoas. A professora expôs, ainda, a partir de sua experiência prática como docente, que as áreas dos direitos humanos e do direito internacional são vistas como utópicas, como se fosse impossível se ter a efetivação desses direitos ou que não buscamos, de fato, essa concretização. Além disso, a professora questionou como podemos proteger os direitos humanos se os humanos que ditam os direitos são específicos.

um objeto, fixo, inflexível. Com isso, a igualdade de tratamento entre o “Eu” e o “Outro” é buscada em um ciclo infinito em que ambos classificados como sujeitos jurídicos possuem direitos e obrigações recíprocas. No entanto, essa igualdade possibilitada pelo direito moderno é meramente formal, pois ignora a história, o contexto e as particularidades de cada ser humano que precisa da aplicação concreta da lei. São, portanto, “sujeitos jurídicos generalizados”, absolutamente racionais e universais, conforme o autor.

Esse contexto é ainda mais problemático no âmbito do discurso por trás dos direitos. O direito descreve os conflitos e ações de forma normativa, limitada e generalizada. Ainda para Douzinas (2009), esse discurso é impreciso e moralmente empobrecido, mas é aceito por todos como o único caminho a ser seguido porque se utiliza de uma linguagem formalista. Isso significa que, a partir da linguagem jurídica ampla e abstrata, é possível que todos os tipos de situação e reivindicação sejam legítimos, o que ameaça o próprio sentido do discurso jurídico. Se os direitos humanos servem para tudo, acabam não servindo para nada, não têm concretude.⁴

No mesmo sentido, Sanín-Restrepo e Araújo (2020b) afirmam que estamos em um estado de “prisioneiros de uma tradição histórica”, ou seja, o discurso utilizado pelo Direito fixou-se em um período histórico e apesar das mudanças sociais não foi atualizado, talvez de forma estratégica e proposital. O jurista enquanto cientista social se coloca para fora do seu objeto de estudo, como se fosse possível observá-lo externamente, sem fazer parte da própria sociedade. Isso ainda é agravado pela elaboração de um discurso que utiliza uma linguagem programada, que estabelece qualificações e condições para o exercício do poder e do pertencimento enquanto sujeito de direitos.

Nessa construção teórica do discurso, o Direito como um todo é transformado em linear retirando das relações humanas sua humanidade, que é flexível e dinâmica. Na mesma toada, pode-se dizer que, a partir da “era dos direitos”, promovida por alguns pensadores-juristas como Norberto Bobbio (2004), nossas sociedades passaram a lidar com a onipresença da instituição “Direito” tanto na forma de norma/lei quanto de discurso. Utilizou-se como base para a construção e manifestação do Direito a premissa de que existia um “todos”, padronizado, comum e universal. No entanto, sabemos que atualmente não há consenso sobre o que são os

⁴ Na defesa, a professora examinadora/orientadora Marinella Machado Araújo comentou que a proposta do trabalho passa por refletir sobre as ideias divergentes e propõe ensinar menos as certezas, e mais a navegação nas diferenças, sem que existam fronteiras. Então, o ensino de direitos humanos também perpassa por isso, pelo ensino sem fronteiras internas e externas, pois toda vez que a gente classifica, a gente separa, e o método científico no qual estamos mergulhados nos ensina a separar. A professora destacou que isso deve ser colocado em questionamento, porque quando a gente pensa em um currículo do curso de direito baseado em disciplinas ensinadas sem interlocução com outras, o ambiente fica propício para que a gente não tenha fluidez da diferença. Por isso, nosso desafio passa pela capacidade criativa e constante de inovação.

direitos efetivamente fundamentais, no sentido mais intrínseco da expressão, visto que podem adotar diversas facetas a depender de qual lugar se fala (informação verbal).⁵

A geração dos direitos de Bobbio (2004), por exemplo, é esquemática e baseia-se em uma linearidade fictícia, como se os momentos históricos sucessivos implicassem necessariamente em um progresso contínuo e as gerações de direitos atuais fossem mais importantes do que as anteriores, além de, como diz Medici (2004), difundir um processo histórico centrado no Ocidente e uma versão linear do desenvolvimento dos direitos. Bobbio e autores contemporâneos a ele se preocuparam com os direitos de “todos” quando “todos” era uma categoria para se referir somente a poucos homens, brancos, europeus, cis e heterossexuais, sem considerar o que seriam os direitos na perspectiva dos latino-americanos, orientais, povos originários e quilombolas, africanos, mulheres, negros, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ etc. Assim, é necessário historicizarmos toda a afirmação em torno desses direitos pré-formatados, realizando uma análise contextual de cada tempo, lugar e espaço.

Para Medici (2004), o Ocidente se tornou “juiz” do cumprimento dos direitos originados em sua própria lógica, e essa organização do mundo globalizado está amparada em pressupostos estruturados pela visão universalista e dicotômica. O autor acredita que a “geração de direitos” e a própria ideia eurocêntrica de direito humanos representam uma estratégia de instrumentalização e legitimação das assimetrias entre centro, semiperiferias e periferias mundiais. Por isso, partindo de proposições decoloniais, que serão aprofundadas adiante, a reflexão crítica e o processo de libertação a serem empreendidos devem ser situados no Sul global enquanto lugar de enunciação geográfico e cultural e de permanente resistência ao colonialismo/colonialidade (MEDICI, 2020). A visão reducionista e justificatória deve ser reinterpretada e descentralizada para que os direitos do Outro e o pluralismo jurídico sejam efetivamente garantidos.

Do ponto de vista axiológico, é importante que implantemos uma visão integral dos direitos humanos, sem categorizá-los ou privilegiarmos um em detrimento de outro, além de colocarmos em evidência sua indivisibilidade, ou seja, devem ser tomados em conjunto, de forma indivisível, o que não é feito na prática para sua garantia. O próprio ser humano é indivisível, e também assim devem ser seus direitos e garantias. Se não questionarmos e

⁵ Fala do Prof. Dr. Antonio de Cabo de la Vega no Ciclo de Conferências Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável e combate às desigualdades, em 10/09/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X3oV8e9IIUk>. Acesso em: 21/11/2021.

apostarmos nisso, a realidade de toda a humanidade é impactada em diversos níveis e retroalimenta uma estrutura de dominação em um ciclo sem fim.⁶

Nesse sentido, Medici (2004; 2020) entende que a *lex mercatoria* e os mercados globais de bens e serviços, novas formas de jurisdição no contexto da globalização juntamente com o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), são limites e condicionantes à concretização dos direitos humanos já que regulamentam uma rede de práticas corporativas internacionais que superam as jurisdições nacionais criando um “direito informal” com regras próprias. Além disso, ao nos referirmos à garantia de direitos, não podemos perder de vista seu caráter de “bem” controlável, ou seja, as políticas públicas neoliberais se sustentam a partir da regulação comercial de mercados e, portanto, dos direitos individuais, que são simultâneos aos direitos patrimoniais das sociedades econômicas e financeiras.

Exemplos relevantes dessa discussão se destacam principalmente nos órgãos e agências internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), organismo da Organização das Nações Unidas (ONU) que auxilia os países na garantia de direitos humanos por meio de ações de implementação de programas como a Agenda 2030, que se propõe a transformar o mundo a partir do desenvolvimento sustentável, e o foco em áreas e populações vulneráveis. Dados do Programa mostram que seus projetos desenvolvidos no Brasil – cerca de 130 – possuem uma despesa média de U\$ 53.7 milhões, e quase metade desse valor é despendido na erradicação da pobreza no país (PNUD, 2022).

Tais receitas são supridas pelos doadores, que contribuem diretamente com os projetos de desenvolvimento e garantia de direitos, como o próprio Brasil, o setor privado nacional, fundos fiduciários de parceiros, entre outros (PNUD, 2022). Dessa forma, evidencia-se que existem custos altos para promover ações concretas nesse contexto e, portanto, se não há orçamento suficiente, não há garantia de direitos.

Apesar de grande parte do valor despendido pelo Programa ser destinado à erradicação da pobreza, os níveis de pobreza no Brasil só aumentam a cada ano. É evidente o impacto da pandemia do COVID-19 desde seu início em 2020, porém, conforme pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2022, o ano de 2021 foi o que registrou maior número de brasileiros com renda domiciliar per capita de até R\$ 497,00, desde 2012. De acordo com a

⁶ Na defesa, a professora examinadora Rosário Torres-Guevara expôs sobre a necessidade de conexão dos direitos humanos e fundamentais com a realidade do ser humano. Afirmou que, mesmo que estes estejam embasados em um modelo eurocêntrico e de hierarquia, o ser humano está em constante movimento e transformação e dessa mesma forma os direitos humanos devem ser vistos e aplicados.

pesquisa, cerca de 30% da população total do país é atingido pela pobreza, a qual se concentra principalmente nas regiões Norte e Nordeste (NERI, 2022).

É nesse sentido que Arcelo (2019) afirma que o Estado reconhece como cidadãos apenas os que têm poder de compra e são diretamente vinculados ao mercado e ao capital. Com isso, novos espaços de autorregulação são criados favorecendo os sujeitos internacionais que possuem mais poder, os quais decidem sobre os custos fiscais, ambientais e sociais, deixando de lado o DIDH e contradizendo os princípios da universalidade, interdependência e indivisibilidade desses direitos.

Esse sistema legitima suas atuações voltadas ao mercado global, já que utiliza o conceito de Direito originado da cultura ocidental, de caráter individual e liberal. Os direitos globalizados, nesse contexto, não representam uma ameaça à ideologia neoliberal. Pelo contrário, justificam a atuação das corporações transnacionais em prol de seus interesses hegemônicos. A separação dos direitos em gerações contribui para esse cenário, pois são direitos compatíveis com a acumulação de capital e com a segurança jurídica (MEDICI, 2004).

Além disso, como afirmado por Douzinas (2009), o exercício dos direitos depende necessariamente de condições materiais e, assim, sua garantia efetiva está à mercê do contexto concreto de cada sujeito. O direito é o reconhecimento formal da humanidade do sujeito: quanto mais direitos se tem, mais humano se é. A situação se torna mais problemática porque a relação circular entre sujeito e direito, apesar de parecer harmônica, omite os sujeitos jurídicos de forma estratégica, quase invisível.

Para as teorias positivista e kelseniana, a pessoa natural é artificial, uma ficção legal, em que a lei define sua identidade e subjetividade. Apesar de o direito moderno, a partir de teorias contemporâneas, ter modificado essa perspectiva trazendo o ser humano ao centro por possuir vontades e desejos, a dependência do contexto na efetivação de seus direitos e a inserção simulada do sujeito de direitos na “máquina” não transformou de fato as teorias antigas (DOUZINAS, 2009).

Além disso, o sistema jurídico assim desenhado não se compromete com o resultado que entrega. Nessa lógica, apenas se aplica a lei, sem questioná-la. É necessário descortinarmos a realidade desse contexto que, retroalimentado pelo ensino e pela atuação dos juristas, se baseia exclusivamente no poder coercitivo do Estado e de sua legalidade. Como é possível falarmos de direitos humanos e fundamentais em uma estrutura que funciona de maneira inconstitucional?

Dentro desse sistema contraditório – capitalista, neoliberal e de poder –, percebemos o tratamento aos direitos humanos a partir de uma realidade de guetos, considerando os grupos

marginalizados como inferiores e incapazes. Além de ser simulada, percebemos que essa narrativa única para a garantia de seus direitos desconsidera, em sua maioria, outras dimensões da abordagem jurídica. Nesse contexto, nos questionamos: qual o verdadeiro espaço de programas e ações como a Agenda 2030 da ONU na construção dos valores que fundamentam a aplicação do direito?

Não basta que os direitos humanos sejam previstos em documentos internacionais e que os direitos fundamentais sejam previstos na Constituição se não são garantidos na prática. Os próprios tratados, convenções e pactos internacionais são modelos desconectados da nossa realidade, demonstrando uma dimensão transcendente e simulada, em que a proteção à pessoa não é real. Nesse contexto, apostamos no potencial transformador do direito a partir da ética, da alteridade e da efetividade. Assim, acreditamos ser possível sair do que chamamos de “inércia em movimento”, em que existem mudanças legislativas por exemplo, mas não práticas na intensidade necessária para que os direitos de todos sejam efetivamente garantidos.

Isso é demonstrado, por exemplo, por apostarmos há setenta e cinco anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que na prática não protege as pessoas e seus direitos. No Brasil, os exemplos dessa dimensão simulada das normas nacionais e internacionais de proteção dos direitos humanos são incontáveis: existem mais de 281 mil pessoas em situação de rua (IPEA, 2022); os povos indígenas Yanomami, que possuem o maior território e uma das maiores diversidades culturais e linguísticas do Brasil, estão sendo assassinados por conta do garimpo ilegal, da contaminação por mercúrio, da desnutrição e da fome (NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 2023); o Brasil é o país onde mais se mata LGBTQIA+ do mundo: um é morto a cada trinta e quatro horas (ESTADO DE MINAS, 2023); somente no primeiro semestre de 2022, as denúncias registradas de violência contra a mulher ultrapassaram 31 mil (MMFDH, 2022); o Brasil ocupa a 3ª posição de países que mais encarceram no mundo, em número absoluto de presos (G1, 2021), e cerca de 68% da população carcerária é composta por pretos e pardos (SISDEPEN, 2022). As amostras de inefetividade dos direitos humanos são infinitas.

É por isso que apostamos numa formação jurídica mais humanista e empreendedora, no sentido de capacitar os profissionais do direito a idealizar e executar suas ações de maneira crítica, autônoma, inovadora e efetiva. A própria Agenda 2030 traz cinco pilares essenciais para a transformação que buscamos: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria (ONU, 2015). Em conjunto com outras perspectivas de solidariedade e bem comum, como as defendidas pelo Papa Francisco que serão aprofundadas adiante, apostamos na capacitação do jurista para promover as transformações necessárias à produção de um direito efetivo.

Em relação ao discurso ocidentalizado de direitos humanos, que modelou o humano sujeito de direito, atualmente vemos uma expansão de perspectivas críticas. Fala-se mais recentemente em dimensões de direitos humanos, além do crescimento de sua relação com o contexto internacional, afirmando interconexão e indissociabilidade entre eles. No entanto, tal perspectiva não deixa de considerar a universalidade como seu fundamento de validade. Assim, apesar de certos avanços, percebe-se que o discurso que surge agora não rompe com o anterior, criando normas especializadas e diferenciadas para os grupos excluídos, porém deixando os direitos das “pessoas” – aquelas incluídas no “todos” – em patamar superior, sem considerar todas como efetivos sujeitos de direitos em uma verdadeira estratégia de neutralização.

Notamos, portanto, que as teorias que tentam explicar os direitos humanos são reducionistas e mecanicistas, baseadas em pilares estruturantes da modernidade/colonialidade que se reinventam na história a fim de legitimar a exclusão de certos povos que não se encaixam na estrutura de poder majoritária. A utilização dos direitos humanos como premissa incontestável tem sua essência na universalidade do “homem” e da visão ocidental-europeia de superioridade do sujeito racional civilizado (BRAGATO, 2014).

A Teoria da Enciptação do Poder (SANÍN-RESTREPO, 2016; 2018a; 2018b; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a; 2020b) demonstra a crítica a visão universalista dos direitos, uma vez que enxerga os direitos humanos como uma falsa totalidade, em que o povo incluído, dentro do modelo de ser-sujeito de direito, representa um “infinito impossível”. Isto é, o povo oculto, aquele que se encontra no fundo do mar, do outro lado da linha, é simbolizado pelo povo incluído, o que segrega e invisibiliza determinada parcela da humanidade, como ainda será aprofundado adiante.

Como assevera Hunt (2009), o que é evidente não precisaria ser afirmado. Assim, os direitos humanos são evidentes na teoria, mas excludentes na prática. A autora, de forma cirúrgica, questiona: “Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos?” (HUNT, 2009, p. 11).

A fim de tentar responder à questão, podemos recorrer a alguns autores, dentre eles Boaventura de Sousa Santos (2007), que nos apresenta à “linha abissal” de diferenças entre os povos. Para ele, o conhecimento e o direito modernos, baseados em estruturas de poder e pensamentos majoritariamente ocidentais, criam distinções entre visíveis e invisíveis, eliminando quaisquer possibilidades de existência daqueles que se encontram “do outro lado da linha”. A metáfora trazida pelo pensador português faz referência ao fundo do mar, onde se encontram os animais que não podem ser vistos – ou seja, são invisíveis, ocultos, assim como parte da humanidade.

Para ele e para Sanín-Restrepo (2016), a rejeição de uma parcela das pessoas é necessária para que a outra se afirme como universal e, conseqüentemente, superior. Desse modo, vemos que a construção do discurso universal de direitos humanos foi pensada da mesma forma, a partir da ocultação deliberada de determinados sujeitos para que outros subsistam no poder.

Importante dizer também que a história difusa dos direitos humanos – aquela que é valorizada e mencionada como fonte e origem desses direitos – tende a ser “parcial”, excluindo diversas formas outras de direito e de reconhecimento. Nesse sentido, os direitos humanos inventados pelo discurso civilizatório ocidental se restringem a uma só versão de direitos e de dignidade, sem considerar outras necessidades e práticas (MEDICI, 2004). Ao admitirmos somente a história ocidental como correta, ou seja, valorizarmos apenas as teorias e ideias gregas, romanas e cristãs, excluimos parcela da humanidade que contribuiu da mesma forma para a noção de direitos, ou que possui outras percepções sobre o significado de dignidade da pessoa humana (HUNT, 2009).

Como será aprofundado adiante, a missão civilizatória, colonial e universalizante promovida pelos europeus foi por séculos legitimadora de violências e opressões. A visão da história como linear e do “progresso” da “civilização” negou a racionalidade dos colonizados, e por isso, sua exploração foi vista como uma “guerra justa” em que eles eram os inimigos. O discurso de desumanidade dos povos que já viviam nas colônias legitimou a invasão territorial e cultural, impondo modelos idealizados do que seria direito, humano e dignidade (MEDICI, 2020).

Os direitos humanos, tomados nessa concepção, foram criados na Modernidade Ocidental para ser utilizados como um projeto moral, jurídico e político de exploração. Com a colonização e a colonialidade, o mundo considerado “incivilizado” foi apresentado de forma violenta a esse discurso, sem que pudesse refutá-lo ou remodelá-lo. O fundamento universalista desse discurso não considera os povos não ocidentais (BRAGATO, 2014).

Medici (2004) afirma que as lutas por direitos dos movimentos sociais, apesar de terem por vezes alcançado a institucionalização e o reconhecimento, são incorporadas como “outro generalizado” em um complexo sistema de diferenças e pluralidades que se tornam silenciados. Para Holmes e Sustain (2019), os direitos deixam de possuir a natureza de “declaração” somente quando existe algum organismo ou instituição que possibilite a vinculação jurídica desses direitos. Ou seja, na prática, os direitos humanos são promessas vazias porque lhes falta uma autoridade política capaz de intervir para garanti-los.

Dessa forma, a consideração da eficácia dos direitos humanos é realizada sob um parâmetro atomístico, direitos humanos para n indivíduos, reconhecidos em m normas, perdendo de vista os contextos relacionais que sustentam sua eficácia ou violação. Isso se reflete no indivíduo como sujeito privilegiado da proteção de normas de direitos humanos, em detrimento de grupos sociais. Entretanto, a nível internacional, os sujeitos privilegiados são os Estados, que devem zelar e ser responsáveis pelos direitos. (MEDICI, 2004, p. 14, tradução nossa)⁷

A missão histórica e civilizatória, a partir do século XVII, deixou de considerar histórias outras, praticadas fora da “arena cultural ocidental” (MEDICI, 2004). A história dos povos orientais, advindos do budismo, do hinduísmo, do islã; as ideias africanas de direito individual, coletivo e de humanidade (como a filosofia do *Ubuntu*); as noções de direito natural e bem-viver dos povos originários da América Latina etc. são constantemente excluídos e desvalorizados pela história ocidental, que se tornou a história única da humanidade (HUNT, 2009). A história é complexa, cíclica, multidimensional e se movimenta constantemente entre a ordem e a desordem.

Além disso, não só se excluíram as noções de dignidade e de direitos de diversos povos, como também seu conhecimento e cultura, por meio de uma “aculturação universalista” e uma “homogeneização mundializante” (MORIN, 2015a, p. 165 e 167). É o que vemos até hoje nas faculdades de Direito brasileiras, que em sua maioria apenas valorizam a construção do discurso de direitos humanos pelas noções ocidentais e, portanto, excludentes.

É possível observar que a produção do conhecimento no campo dos direitos humanos reflete justamente esta lógica, razão por que se convencionou pensá-los como produto da cultura e do esforço político do Ocidente e, portanto, pouco ou nada tem a ver com a história dos povos não ocidentais. A teoria dominante dos direitos humanos conta a história dos direitos conferidos a uma parte muito pequena da humanidade em um determinado lugar e tempo: o Ocidente moderno. No entanto, esta não pode ser considerada a história dos direitos humanos como um todo. Devido ao seu caráter eurocêntrico, o discurso dominante dos direitos humanos é localizado e parcial. Ele concebe os direitos humanos como um fenômeno ligado a sociedades metropolitanas e ignora a trajetória constitutiva nos espaços invisíveis da humanidade. (BRAGATO, 2014, p. 218)

Importante ressaltar ainda que a “doutrina” anglo-saxônica e francesa dos direitos humanos concebida pelo iluminismo e pelo jusnaturalismo racional não é sua única origem (MEDICI, 2020). A tradição hispano-americana de direito e dos direitos humanos foi suprimida da história e não é sequer mencionada na maioria das universidades.

⁷ No original: “De esta forma, la consideración de la eficacia de los derechos humanos se realiza bajo un parámetro atomista, derechos humanos para n individuos, reconocidos en m normas, perdiendo de vista los contextos relacionales que sustentan la eficacia o la violación de los mismos. Esto se refleja en el individuo como sujeto privilegiado de protección de las normas de derechos humanos, en detrimento de los grupos sociales. Mientras tanto, en el plano internacional los sujetos privilegiados son los estados, quienes deben velar y responsabilizarse por los derechos.” (MEDICI, 2004, p. 14)

Boaventura de Sousa Santos (2007), ainda na metáfora da linha abissal, mostra que o conhecimento científico é diametralmente oposto ao conhecimento popular (de leigos, plebeus, indígenas etc.), que não é considerado conhecimento real. Da mesma forma, Morin (2015b) destaca como o pensamento perpetuado pela ciência “tradicional” é simplificador, classificador e disjuntivo, carecendo de multidimensionalidade. “O pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade.” (MORIN, 2015b, p. 12)

Em relação à racionalidade, Bragato (2014) entende que existe uma aparente neutralidade e objetividade do conhecimento que, na verdade, é um “projeto de invisibilidade e opressão humana reforçado pela ideia de raça e pelo exercício de um poder de matriz colonial.” (BRAGATO, 2014, p. 206) Dessa forma, evidente que a subjugação de povos colonizados foi vastamente realizada por meio do conhecimento, da racionalidade, da linguagem e da cultura. Até hoje isso é visível no conhecimento repassado nas universidades brasileiras, que se baseiam em um sistema único do saber. Observa-se também a gênese do discurso dos direitos humanos nesse contexto de racionalidade formal. Em um processo simbiótico, o sistema jurídico é “racional” conforme parâmetros ocidentais-europeus, porque é racionalmente produzido, interpretado e aplicado (ARCELO, 2019).

Nesse âmbito, existe uma racionalidade verdadeira e uma falsa. A primeira é tolerante e respeita os erros e a complexidade do conhecimento. A segunda, no entanto, em uma ânsia de encobrir conhecimentos outros, os vê como “primitivos”, “pré-civilizatórios”, “subdesenvolvidos”. Assim, imprescindível darmos voz e importância aos conhecimentos originários, não-ocidentais e complexos, que respeitam uma lógica dialógica entre o simples e o complexo (MORIN, 2015b).

hooks (2020)⁸, ao falar sobre a cultura do dominador, também explora a colonização da mente e da imaginação, que perpetuou o auto ódio nos grupos oprimidos a fim de que não pudessem ter consciência de sua própria cultura e linguagem. Para ela, a intenção do dominador de manter o *status quo*, por tanto tempo disseminada, se dissipa quando nos dedicamos à crítica e à transformação por meio do pensamento “fora da caixa”, mobilizando a imaginação e o conhecimento de diferentes formas.

⁸ Importante ressaltar, desde já, que, ao nos referirmos à autora bell hooks, grafamos seu nome em letras minúsculas em respeito a uma escolha da própria autora. Ela homenageou sua bisavó e mulheres fortes com o pseudônimo, e decidiu utilizá-lo em letras minúsculas para enfatizar o conteúdo de seus livros, deslocando o foco da figura autoral. Para honrarmos sua trajetória enquanto mulher e escritora feminista, respeitaremos tal escolha.

(...) é preciso considerar o horizonte da formação jurídica e da operatividade do direito no Brasil, reflexo da colonialidade de um saber-poder difundido pela Europa em seu processo de expansão/modernização. Talvez seja este o motivo determinante para a não performatividade do discurso dos direitos humanos e fundamentais no Brasil. Isso porque o pensamento colonial se estrutura a partir da dicotomia sujeito racional/sujeito subalterno, em que o primeiro se sente legitimado para “racionalizar” o outro. (ARCELO, 2019, p. 119)

Ngũgĩ wa Thiong’o (1986), pensador queniano, faz digressões pós-coloniais acerca de suas próprias experiências como africano em tempos coloniais. Por ter sido privado de usar sua própria língua e cultura, mostra de forma excepcional as consequências do imperialismo europeu sobre a África ao retirar das crianças e de sua educação a sua própria linguagem – tida como comunicação e como cultura. Afirma também que o fim autêntico do colonialismo era controlar a riqueza dos povos, mas para isso era necessário controlar também suas mentes e culturas a partir da imposição de formas de se relacionar com outros povos. “Não existe tal coisa como o 'sem voz'. Existem apenas aqueles que são deliberadamente silenciados, e aqueles que preferimos não ouvir” (THIONG’O, 1986, p. 13, tradução nossa)⁹

O autor queniano, que optou por escrever muitas de suas ideias na sua língua *mater*, evidencia que a história colonial – nesse caso, africana, mas que pode ser análoga à realidade brasileira e latino-americana –, é produto de uma conjuntura histórica. Para que esse contexto seja modificado, aposta na transformação estrutural das sociedades, a começar pela ruptura real com o imperialismo parasitário. Ele afirma que, nos séculos XVIII e XIX, o imperialismo europeu roubou os tesouros artísticos africanos para serem utilizados como decoração. Porém, no século XX, o que foi roubado foram “os tesouros da mente”, ou seja, do conhecimento, linguagem, literatura e da cultura por meio de uma bomba cultural aniquiladora e subjugadora. As línguas europeias foram utilizadas, portanto, como medida de conhecimento e progresso da educação dos africanos (THIONG’O, 1986). Para Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), esse é o resultado do particularismo disfarçado de universal.

Para além da crítica pós-colonial, Thiong’o (1986) expõe sobre a utilização das linguagens oral e escrita que em diversas sociedades são harmônicas entre si. Relata que a interação entre homem e natureza e a sensibilidade dela decorrente é expressa pela linguagem e pela experiência de vida. É o que a colonização retirou dos povos colonizados: a possibilidade de relacionar-se com a natureza e educar suas crianças de forma sensível. “Controlar a cultura

⁹ No original: “No existe tal cosa como l@s ‘sin voz’. Existen solo l@s deliberadamente silenciad@s, y a quienes preferimos no escuchar.” (THIONG’O, 1986, p. 13)

de um povo é dominar suas ferramentas de autodefinição em relação aos outros.” (THIONG’O, 1986, p. 62, tradução nossa)¹⁰

Ademais, entende que a noção de justiça vem da cultura, ou seja, para cada povo, a ideia de justiça é única (THIONG’O, 1986). Ao padronizarmos e universalizarmos, por meio das declarações e normas internacionais, a noção de justiça como um direito humano universal, é evidente que se baseia em uma única vertente de entendimento: a europeia-colonial. É essencial que universalizemos a ideia de linguagem e conhecimento para a compreensão e transmissão de valores, não que se utilize uma só língua (e seus valores) como universal.

Não é só a língua enquanto idioma falado ou escrito que é afetada pela cultura colonizante do dominador. A linguagem de forma mais abrangente, enquanto instrumento de comunicação do ser humano, é utilizada como um recurso de poder e dominação. É, portanto, uma potente ferramenta da colonialidade, que possibilita a transmissão de conhecimento de maneira ideológica e parcial, neutralizando construções políticas diversas, e o maior instrumento dessa dominação é o discurso do Direito (SANÍN-RESTREPO, 2014).

Sanín-Restrepo e Araújo (2020b) enfatizam a característica proibitiva da linguagem, que se utiliza de qualificações e condições que parecem ser intrínsecas a cada pessoa para pertencer na sociedade, o que gera uma estratificação/hierarquização dos sujeitos. De maneira similar, Douzinas (2009) aposta que o discurso dos direitos não se concretiza por sua linguagem formalista e indeterminada, que amplia todas as possibilidades, universalizando os sujeitos e as relações sociais.

Nesse sentido, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) trazem importante perspectiva no que diz respeito à ideia de universalismo. Para eles, existem dois tipos, o universalismo abstrato e o universalismo concreto. O primeiro é, na verdade, um particularismo disfarçado de universal, que se estabeleceu como hegemônico, mas não considera os sujeitos que habitam a zona do “não ser” – a mesma zona que habitam os seres abissais, de Sousa Santos. O segundo, no entanto, um projeto político de base decolonial, propõe relações horizontais entre as particularidades, deixando de lado a hierarquização de iguais, buscando assim a coexistência de diversidades.

A universalidade promovida pela colonialidade, pelo capitalismo e pela modernidade – três formas de poder e de opressão institucionalizadas –, como afirma Sanín-Restrepo (2014), nunca foi uma universalidade verdadeira e não promove liberdade e garantia de direitos, pois se baseia no ideal de representação universal que, na prática, é inalcançável se não existir

¹⁰ No original: “Controlar la cultura de un pueblo es dominar sus herramientas de autodefinición en relación con otros.” (THIONG’O, 1986, p. 62)

reflexão e pensamento crítico e situado. Para que exista uma universalidade autêntica, é necessário um processo radical de transformação, que considere, de fato, os povos ocultos.

Além da colonialidade nas dimensões do ser, do saber e do poder, também a notamos na dimensão intrínseca ao direito em razão de uma certa neutralização dos valores e da cultura de quem efetivamente vivencia a inefetividade dos direitos humanos, o que se inicia na formação jurídica e se reproduz na aplicação do direito. Esse sistema pensado para ser produzido e aplicado para apenas um modelo de ser humano não exclui algo externo a ele, mas sim internamente. Ou seja, o Direito não é só colonizado externamente, mas também existe uma dimensão interna de colonialidade que permite a inserção dos sujeitos em sua estrutura que, na prática, segue os excluindo.¹¹

Diante de todas as ideias expostas, notamos que os direitos humanos, estruturados por meio de um discurso colonial/moderno, foram baseados em ideias de racionalidade, neutralidade e universalidade, e não têm êxito em considerar grupos diversos e garantir seus direitos. Por isso, nos questionamos: por que continuarmos apostando nos direitos humanos se eles são produto de um discurso que mascara a realidade e se foram, por tanto tempo, utilizados como forma de dominação? Por que sustentarmos a importância da abordagem desses direitos no ensino jurídico? Qual o sentido de acreditarmos nos direitos humanos como caminho para a transformação? É possível a inserção de uma perspectiva crítica e horizontal dos direitos humanos em um contexto estrutural que sustenta procedimentos, formas e quantidade em detrimento do conteúdo e da qualidade?

Nem sempre as respostas para todas as perguntas são possíveis. Porém, buscamos mostrar que mudanças estruturais demandam mudanças de mentalidade, e propostas de pensamento contra-hegemônicas são indispensáveis para que o discurso dos direitos humanos seja modificado, reinterpretado e ressignificado em sua estrutura, sendo possível sua utilização para considerar todas as formas de ser e existir. Portanto, não basta continuarmos afirmando um discurso que se manifesta de forma violenta e excludente. É necessário repensar sua base,

¹¹ A professora examinadora/orientadora Marinella Machado Araújo destacou, na defesa, que é necessário ensinarmos direito em constante consciência da sinergia, da incompletude e dos desafios que são impostos pela convivência com a diferença e que, por isso, o ensino de direitos humanos precisa acontecer na prática para que haja também representatividade, uma vez que a disciplina de direitos humanos representa a presença da ausência de efetividade desses direitos, e é importante que essa presença seja nomeada. Também é importante entendermos que os simulacros de pertencimento são criados quando a representatividade vem desacompanhada de um olhar inovador que o diferente traz quando aporta em um espaço homogeneizado, uniformizado, e que dentro do direito, na maioria das vezes, incluímos a diversidade para demarcar um território, para dizer que nos importamos, mas esse oculto não faz parte do nosso cotidiano e sua exclusão está naturalizada. Por isso, a desordem que é necessária para nos reconectarmos com aquilo (e com aqueles) que realmente interessa passa por uma liberdade criativa em todas as suas formas de manifestação. Focar no sujeito não significa perder de vista a norma, aquilo que dá vida ao próprio direito, mas transformá-lo em algo que seja palpável e concreto.

sua origem, a partir de perspectivas críticas e abordagens diferenciadas, e isso deve ser iniciado na educação jurídica.

2.2 A encriptação e o simulacro dos direitos humanos

Como exemplificado pela concepção de direitos humanos, perceptível que o Direito, como um dos maiores modelos existentes, é pensado somente para alguns, apesar de ser aparentemente universal. Isso ocorre por conta do “simulacro”, construído a partir de modelos transcendentais, que ditam uma determinada maneira de ser e existir por meio de uniformizações e categorizações, inibindo o diferente. Na própria atuação do Estado há uma convivência que permite que a encriptação aconteça, ou seja, são utilizados códigos específicos que excluem o diferente, explicitando os processos de colonialidade que retroalimentam a própria constituição e afirmação do Estado (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a).

Antes de mais nada, importante ressaltarmos que Sanín-Restrepo, a partir da sua teoria da encriptação do poder, além de enxergar e mostrar uma simulação da realidade a partir da utilização de modelos transcendentais, acredita que a linguagem é um dos elementos fundamentais para que isso ocorra. Não só a linguagem enquanto comunicação, mas também como instrumento de poder, neutraliza o acesso e oculta os sujeitos dos sistemas de poder, codificando-os. Essa dinâmica criada fere o elemento estrutural do Estado de Direito – a soberania popular – em que todo poder emana do povo, e em seu nome é exercido. O que acontece, na prática, é que o povo acredita ser empoderado para produzir o texto constitucional, porém, a aplicação das normas submete-se à uma interpretação jurídica, que se utiliza da linguagem para neutralizar esse povo.¹²

Como sustentado em outra oportunidade¹³, a narrativa universalista dos direitos humanos promovida pelas instituições e políticas cria uma falsa totalidade que simula a garantia de direitos para todos, quando, em essência, utiliza significados pré-programados e homogêneos para ocultar propositalmente parte da sociedade – o povo oculto. Sanín-Restrepo e Araújo (2020a) afirmam que o povo oculto é a justificativa camuflada de legitimidade de poder na colonialidade. Ou seja, o constitucionalismo liberal moderno se sustenta como imaculado a partir da criação de uma parcela invisível como exceção, e o Estado utiliza esse

¹² A professora orientadora/examinadora Marinella Machado Araújo comentou, na defesa, que todo o raciocínio jurídico está centrado na norma jurídica e não nas pessoas, e que interpretar é uma atividade objetiva, porém em nome dessa objetividade todo o sentido de legalidade está centrado na norma e no sistema, e as pessoas deixam de ser destinatárias das normas.

¹³ Cf. LADEIRA, M. C.. A formação jurídica acrílica em direitos humanos: entre 'disciplinas' e 'doutrinas'. In: VI Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra, 2022, Coimbra. Anais de Artigos Completos. Campinas/Jundiaí: Basílica, 2022. v. 6. p. 98-111. ISBN 978-65-89537-21-2. Disponível em: <https://leopoldosoares8.wixsite.com/artigoscompletos/c%C3%B3pia-2020>.

argumento para justificar as medidas violadoras de direitos. No cotidiano, nos referimos a essa parcela como “minorias”, “invisibilizados” ou “vulneráveis”.

A encriptação do poder não existe fora da modernidade, da colonialidade e do capitalismo – e tudo o que vem junto deles: o Direito, o Estado, as leis constitucionais, os próprios direitos humanos. Assim como para os autores decoloniais, que serão abordados adiante, Sanín-Restrepo (2016) entende que o colonialismo é uma relação política e econômica existente entre dois países. Já a colonialidade é a definição, pelo processo de colonialismo, da cultura, do trabalho, das relações e da produção de conhecimento. Além disso, a colonialidade é utilizada de forma sutil para distorcer a realidade e efetivar a dominação, sob a pretensão de verdade absoluta e universal.

Nesse cenário, existe uma relação simbiótica entre ideais de emancipação/liberdade e dominação/exclusão que, para Sanín-Restrepo (2014), são as “duas caras da modernidade”. Assim, o poder precisa neutralizar a política e a diferença para subsistir. Para isso, o povo oculto visto como o “estado de exceção” é uma falsa totalidade, excluído da própria estrutura estratégica constitucional/estatal e é, paradoxalmente, o fundamento de validade da colonialidade. A estrutura encriptada faz parecer que todos estão incluídos a partir de uma fantasia de totalidade, tornando-se um modelo imaculado e impenetrável (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a).

Quer falemos do Estado, do direito internacional ou dos direitos humanos como agentes do capitalismo, todos eles precisam se elevar a uma altura acima das classes para não parecer agir em nome de apenas uma, razão pela qual vêm simbolicamente para representar a classe que ela não é constituída, que ela não é representada, ou seja, eles agem em nome do povo oculto, pois há o denominador comum das classes, justamente na medida em que é o excesso irrepresentável da totalidade. (SANÍN-RESTREPO, 2018a, p. 172, tradução nossa)¹⁴

O poder se torna dominação através do direito e de sua linguagem supostamente democrática, mas encriptada em essência. A legitimidade das legislações está nessa ilusão, que permite a abertura para interpretações que, por sua vez, são utilizadas como linguagem de opressão. A Constituição é, portanto, o arquétipo da encriptação. Isso significa que somente aqueles que possuem domínio de sua linguagem sofisticada são capazes de interpretá-la e

¹⁴ No original: “(...) que hablemos del Estado, del derecho internacional o los derechos humanos como agentes del capitalismo, todos requieren elevarse a una altura que esté por encima de las clases para no parecer que actúan a nombre de una sola, por ello simbólicamente entran a representar la clase que no está constituida, que no está representada, es decir actúan a nombre del Pueblo oculto, pues allí está el común denominador de las clases, precisamente en la medida en que es el exceso irrepresentable de la totalidad.” (SANÍN-RESTREPO, 2018a, p. 172)

utilizá-la, não para promover justiça, mas como meio para a dominação disfarçada (SANÍN-RESTREPO, 2016; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020b).

E não é só. A nossa Constituição Federal, por exemplo, tida como Constituição Cidadã, prevê um rol de direitos (fundamentais ou humanos) que os organiza de maneira hierárquica no artigo 5º. Não nos preocupamos em validar esses direitos perante o povo oculto. Não nos perguntamos se, para os povos originários e quilombolas, esses direitos fazem sentido e são legítimos. Não nos preocupamos se, para o LGBTQIA+, os direitos ali previstos são suficientes. Não nos importamos se as mulheres estão satisfeitas com essa realidade normativa. A ideia da ocultação está prevista como uma armadilha dentro do próprio texto constitucional. Tudo isso porque pensamos que a vontade da maioria é a única legítima, porém quem é minoria nesse sistema nunca vai ter vez e voz.

O direito aplicado pelos profissionais jurídicos está centrado nessa ideia de hierarquia e coerção e, como demonstrado, isso é produto da própria construção de seu discurso. São ideias advindas de uma lógica “crime e castigo”, que não vê a pessoa como humano e sujeito de direitos. Além disso, há uma idealização de que os direitos fundamentais e humanos são para todos, quando as referências que os definem são universais, como uma forma de exclusão do diferente – “todos” menos os que podem ser sacrificados.

Por isso, encriptar o poder significa ocultar os significados de um sistema qualificando, categorizando e hierarquizando os indivíduos para que seu exercício seja possível. É proibir ou condicionar o acesso de alguns (o povo oculto) à comunicação e ao direito mediante estruturas fixas baseadas em modelos transcendentais, os quais ditam uma determinada maneira de ser, inibindo a diferença. Encriptar é o poder enquanto dominação sob o uso de “códigos” (“democracia”, “leis”, “espetáculos”), ocultando o verdadeiro significado das coisas e os escondendo em um “não-significado” (SANÍN-RESTREPO, 2016, 2018a, 2018b; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a; 2020b).

A encriptação do poder se dá a partir de sua organização enquanto dominação. Como dissemos, na modernidade/colonialidade surge a partir da ideia constitucional, que possui verdades universais e hierarquias, simulando a democracia mediante a falsa inclusão de todos. Consiste então no estabelecimento de condições e qualificações pré-existentes de pertencimento a partir da captação do poder da linguagem, que depende da simulação da inclusão do povo oculto. A encriptação coloca a Constituição (o Direito), o Estado e o Capital como impenetráveis, mas necessários para a ordem (SANÍN-RESTREPO, 2016, 2018a, 2018b; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a; 2020b).

Assim, a forma mais intrínseca da colonialidade e da encriptação é o constitucionalismo moderno e o discurso democrático. A ideia constitucional, defendida pelos profissionais do Direito, propõe um modelo flexível de reprodução do capitalismo e do livre mercado, enquanto a democracia de fato e a garantia de direitos são deixadas de lado. Além disso, edifica hierarquias raciais, de gênero, de nacionalidade etc., e totalidades que superam as particularidades, de maneira a paralisar a formação de diferenças e pluralidades. Uma constituição encriptada se utiliza da linguagem e do discurso enquanto instrumentos de poder, efetivando uma verdadeira “armadilha” (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020b).

Nesse contexto, o povo oculto e a linguagem encriptada são características essenciais para a hierarquia de seres – a outra é a criação de modelos transcendentais, que também se utiliza dessa linguagem e produz o povo oculto. O modelo é transcendente porque é oculto, não o vemos se não estivermos dispostos a enxergá-lo e criticá-lo. Todos os seres devem estar inseridos em algum modelo de vida predefinido e existir sob seus moldes. Tudo o que está fora do modelo é diferença, controlada pela dimensão simulada da democracia (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a).

Assim, os modelos transcendentais servem para executar e legitimar as qualificações pré-existentes, ditando as condições que todos os sujeitos precisam obedecer para serem considerados como tal, em um sistema que não dialoga com suas realidades. Mais do que isso, o Direito cria essa realidade única e impede que sujeitos que estão ocultos participem, de fato, da criação, interpretação e aplicação das leis. Nessa pesquisa, vemos o Direito e o ensino jurídico como antros de reprodução de modelos transcendentais de abordagem e de reflexão que, ao buscarem referências de mundo apenas fora da nossa realidade brasileira e latino-americana, fazem com que os valores culturais das minorias e a potência de cada ser humano sejam desvalorizados.

A falsa totalidade implícita – e invisível aos olhos – nessa estrutura é uma sinédoque, ou seja, um paradoxo que permite que o povo seja soberano, mas, ao mesmo tempo, exclui determinados sujeitos para subsistir no poder. Essa realidade é criada a partir de modelos – como os direitos humanos –, calcados em um “fenômeno unitário”, universal, legitimador, mas que sacrifica o diferente em nome da produção do direito que não o favorece (SANÍN-RESTREPO, 2014; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a).

Principalmente no Sul Global vemos processos históricos de codificação das diferenças, que possibilitaram novos padrões de poder. Critérios de classificação e hierarquia entre grupos articulam raça, classe, gênero e controle do trabalho que, como afirma Medici (2020), são invenções coloniais. A partir de um discurso pseudocientífico de “catalogação”, foi possível

construir modelos aparentemente invencíveis, mas que na verdade possuem bases frágeis e podem ser reinterpretados em prol de novos direitos – ao menos é um ponto de esperança.

O “modelo” é uma mitologia, uma forma encontrada pela estrutura dominante de universalizar tudo e, conseqüentemente, excluir parte da sociedade. O modelo de homem universal é na verdade uma versão particular, finita e minoritária de indivíduo que se impõe para aniquilar a diferença dos demais. O Direito, enquanto parte dessa estrutura, tenta organizar esses modelos e colocá-los de forma que todos busquem alcançá-los, em um truque que nos faz pensar que estamos inseridos e que esse arranjo é secular e imutável.

A nossa narrativa jurídica e de direitos humanos está vinculada a modelos constantemente validados por esse sistema de dominação e pelo aprisionamento de sentidos que justifica, por exemplo, a aceitação da origem histórica desses direitos como a única possível. Como explanado, o próprio rol de direitos previsto na Constituição, apesar de ser exemplificativo, é baseado em um modelo de indivíduo que hierarquiza e exclui determinados grupos.

Além do povo oculto, do simulacro da democracia e dos modelos transcendentais, elementos necessários para o funcionamento da engrenagem do sistema opressor, as diversas formas de poder institucionalizadas (*potestas*) se destacam como mais um elemento da encriptação. É, na verdade, mais uma forma de violência que estabelece condições de pertencimento do poder, do ser, do existir, a partir de hierarquias que se conectam aos modelos transcendentais e ocultos. A partir da captação da linguagem e da legitimidade constitucional, a *potentia* – poder fluído, não institucionalizado – se transforma em *potestas*, que impede o diálogo com narrativas e realidades dos sujeitos ocultos ao próprio sistema e, conseqüentemente, permite a “inércia em movimento” (SANÍN-RESTREPO, 2016; SANÍN-RESTREPO, ARAÚJO, 2020a).

Assim, na prática, o processo democrático e de garantia de direitos se dá por meio da captura, por um conjunto restrito de pessoas, da representação de mundo única e verdadeira, impondo às outras um modelo de existência. Nesse contexto, o pertencimento positivado na Constituição deixa de ser uma manifestação da diferença, que perde sua dimensão representativa uma vez que se insere no modelo e é definida por quem a ele pertence.

Como dissemos, a uniformização dos sujeitos pelos modelos produz uma engrenagem simulada, que se utiliza da estrutura política e jurídica interna para excluir o diferente. Como exemplo, podemos citar as mulheres que alcançam cargos de poder, porém, na maioria das vezes, possuem dificuldade de atuar a partir de um olhar mais feminino, pois a representatividade nesse contexto não é suficiente para que sua atuação seja, de fato, valorizada.

A lógica sexista, machista e preconceituosa intrínseca ao modelo faz com que elas não se sintam autorizadas, de maneira inconsciente, a atuar nesse sistema. O mesmo acontece com os indígenas, os negros, os LGBTQIA+, as pessoas com deficiência etc. – a parcela de pessoas ocultada pela legislação e pela aplicação do direito. A colonização e os modelos em suas dimensões intrínsecas atuam na própria estrutura e internamente ao sujeito, nos impedindo de enxergar a realidade de forma plural e ética.

Assim, o pensamento colonial-ocidental-capitalista legitima somente as pessoas que pertencem ao modelo, e toda a narrativa em torno do direito insere a diferença nessa estrutura, validando uma igualdade que não se materializa na prática cotidiana. Em princípio, quem é diferente do padrão consegue ser recepcionado e representado, passando a pertencer à sociedade como igual, porém não possui a liberdade de pertencer sendo quem efetivamente é, por ter se interiorizado e ter sido neutralizado pelo modelo.

Como demonstrado, existem modelos ideais de referência para tudo no sistema (modelo de cidadão, de democracia, de sujeito de direito, de expressão de liberdades, de gênero, de sexualidade, de religião etc.), que definem o que é certo/errado, legal/ilegal. Esses modelos, no entanto, possuem sustentações instáveis, visto que são amparados por convenções seculares criadas por pequenos grupos de pessoas que se apoiam na hierarquização do mundo. Para que seja possível a transformação real, é necessário que ocorram processos de “descriptação”, isto é, que neguemos os modelos que impõem qualidades para a existência enquanto sujeito de direito (SANÍN-RESTREPO, 2018b).

Assim, qualquer discussão sobre direito e libertação que não passe pelo questionamento da colonialidade enquanto hegemonia do poder na modernidade acaba retroalimentando suas bases estruturais, e conseqüentemente, os “outros” (negros, mulheres, pobres, indígenas, LGBTQIA+, encarcerados etc.) são fixados como a exceção à universalidade, deles retirando a chance de se desvencilharem desse emaranhado simulado – visto como a única possibilidade de verdade e de existência (SANÍN-RESTREPO, 2016).

Como afirmado anteriormente, o discurso e a linguagem possuem grande relevância quando falamos de hegemonias e exclusões, afinal a classificação das pessoas e grupos e a codificação de direitos são realizadas por uma linguagem constitucional performática. Medici (2020) aponta que as constituições neoliberais latino-americanas, como produtos culturais tendenciosos e projetos políticos ocultos e seus procedimentos de regulamentação jurídica e de interpretação/aplicação, são “credenciais” da modernidade/colonialidade e forçam a homogeneidade da pluralidade social, territorial e cultural. O autor, em diálogo com Sanín-Restrepo, assevera que a constituição nesses moldes é “uma caixa fechada para os operadores

judiciários e para as doutrinas do direito constitucional que detêm a chave da sua encriptação. Através dessa codificação, é preciso compreender um efetivo de fetichismo constitucional.” (MEDICI, 2020, p. 70)

Diante disso, a Teoria da Encriptação demonstra-se pertinente com relação à temática aqui explorada. Como será confirmado adiante, a formação jurídica se baseia em uma estrutura falsa de universalismo e não é capaz de formar profissionais do direito preparados para o enfrentamento de problemáticas jurídicas a partir de uma visão humanizada. Essa situação secular é encriptada e demonstra uma falsa totalidade e um falso ensino em direitos humanos. Porém, a mudança nos direitos humanos depende de uma mudança maior na própria educação como um todo. Além disso, as ideias de Sanín-Restrepo nos auxiliam a descriptar a modelagem do ensino jurídico e dos direitos humanos, a partir da identificação de padrões que não são pensados em sintonia com os sujeitos vulneráveis.

Com isso, nos questionamos: é possível que essa descriptação seja realizada para além da negação dos modelos que impõem qualidades para a participação e a padronização dos saberes? Se a encriptação do poder e os modelos transcendentais são tão profundos que não incomodam as pessoas a ponto de quererem mudá-los, mas apenas reafirmá-los, então como é possível fazer uma descriptação efetiva, quando sequer se enxerga o simulacro?

Em diálogo com as ideias de Sanín-Restrepo, comprovamos que o discurso dos direitos humanos é um conceito que determina um poder. Esse discurso pode ser utilizado de forma produtiva se nos dermos conta de que foi idealizado de forma a produzir hierarquias. Para potencializarmos a ideia dos direitos humanos precisamos explorar sua origem simbólica e simulada, demonstrando que não validamos a presença do “outro” no sistema jurídico global. A crise dos direitos humanos e o estado de coisas inconstitucional em que estamos inseridos é de certa forma conveniente, pois a margem de garantia dos direitos é diminuída e é certo que existe ganho para uma parcela de pessoas. No entanto, a descriptação pode ser utilizada como ferramenta para que esse cenário seja visto como problemático e, então, para que sejam propostas mudanças efetivas.

Não se trata de um método interpretativo, hermenêutico ou filosófico, mas é uma lente que mostra a sistemática estrutural desordenada e possibilita o pensamento crítico e o (re)aparecimento do novo e do diferente. Para Sanín-Restrepo (2016), a descriptação é uma teoria da justiça imanente à democracia radical, ou seja, não é somente um método de desconstrução e reconstrução. Apesar de perpassar por isso, busca desconstituir qualquer tipo de poder num estado sólido, revertendo a exclusão como forma primordial de dominação, e propõe a verdadeira democracia como único espaço da política e da verdade. Descriptar,

portanto, não se refere somente a uma teoria crítica ou semiótica do poder, mas é um ato primordial de libertação das qualificações e das hierarquias. Como afirmam Campos, Araújo e Campos (2021), em diálogo com a teoria da encriptação:

Sanín-Restrepo aposta, como estratégia de mudança social, no potencial da diferença, da multiplicidade e na força descriptadora do sujeito povo, que considera ser capaz de confrontar o direito positivo posto para produzir formas éticas (com alteridade) de sua efetivação. (...) o direito serve de mecanismo de transformação social, tão somente na medida em que for descriptado. (CAMPOS; ARAÚJO; CAMPOS, 2021, p. 389).

Assim, para o autor, a hierarquia de conhecimento é a primeira forma de encriptação na colonialidade – isso diz muito sobre a abordagem dos direitos humanos na formação jurídica, em que se percebe a transmissão segmentada de conhecimento. Dessa forma, o uso da Teoria da Encriptação do Poder (SANÍN-RESTREPO, 2016, 2018a, 2018b; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a; 2020b), como pano de fundo na análise crítica do ensino de direitos humanos nas faculdades de direito, tem o escopo de mostrar o simulacro existente nesse contexto, que se fundamenta na utilização do povo oculto e, principalmente, em modelos transcendentais. Além disso, propõe a descriptação como caminho possível para a transformação desse cenário.

2.3 Os contextos internacional e nacional em simbiose: os direitos humanos e o ensino jurídico

2.3.1 Aspectos internacionais e nacionais para a educação em direitos humanos

Passamos a uma análise mais técnica sobre os documentos internacionais e nacionais que regem o direito à educação e que conceituam e fomentam a educação em direitos humanos, além daqueles que regulamentam o ensino jurídico no Brasil. A investigação aqui trazida passa pela forma com que os direitos humanos são abordados nessas diretrizes, tomados em sua origem universalizante como anteriormente analisado e, de forma crítica, reflete sobre as interações entre os contextos global, regional e local.

Sabemos que um dos documentos internacionais mais importantes quando falamos sobre direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Apesar de não dispor expressamente sobre a educação para os direitos humanos, a temática é abordada indiretamente na declaração. No próprio preâmbulo, a DUDH propõe como pano de fundo da declaração o esforço para promover o respeito aos direitos e liberdades nela previstas por meio do ensino e da educação. Em seu artigo 26, 2, dispõe sobre a necessidade de a educação ser voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais, além de incluir valores de tolerância, amizade e manutenção da paz.

Publicada no mesmo ano – antes mesmo da DUDH –, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem possui alguns artigos que disciplinam a temática da educação nas Américas, prevendo seus princípios norteadores: liberdade, moralidade e solidariedade humana. Outros documentos internacionais que seguiram as Declarações transitam na mesma ótica universalizante adotada pela ONU, trazendo princípios genéricos e sem tratar de como a educação pode visar e proporcionar os direitos humanos concretamente.

O primeiro documento internacional a efetivamente versar, ainda que timidamente, sobre a educação em direitos humanos foi a Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993. Em seus parágrafos 33 e 34 aborda brevemente sobre a temática. Nos parágrafos 78 a 82, reservados especificamente para tratar sobre “educação em matéria de direitos humanos”, repete alguns dos princípios orientadores das demais declarações, sem inovar, de fato, em seu conteúdo.

Foi somente no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), publicado mais de 50 (cinquenta) anos depois das Declarações Universal e Americana, que a discussão prática da temática se deu. O Programa foi pautado pelas bases estabelecidas durante a Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos (1995-2004). Dividido em 03 (três) etapas chamadas de “Planos de Ação”, de 2005 a 2009, 2010 a 2014 e de 2015 a 2019, propôs ações progressivas que deveriam ser implementadas pelos países membros da Organização. Após isso, a UNESCO se tornou o principal órgão internacional a tratar da temática, e entende Educação em direitos humanos (EDH) como:

(...) um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2006, p. 01)

O Plano de Ação de 2005-2009 foi voltado para a implementação de ações de educação em direitos humanos nos ensinos primário e secundário (educação básica e ensino médio). O Plano de Ação de 2010-2014 focou nas instituições de ensino superior e outras instituições que promovem a formação de funcionários públicos, em especial docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. O Plano de Ação de 2015-2019 pretendeu fortalecer os dois primeiros e implementar a EDH na formação de profissionais de mídia e

jornalistas. Portanto, nossa atenção se volta ao segundo Plano, uma vez que trata diretamente da temática aqui abordada.

Verifica-se que o Plano de Ação de 2010-2014 propõe que os direitos humanos devem ser abordados no ensino superior a fim de que sejam formados cidadãos éticos e comprometidos com a defesa dos direitos humanos e da democracia. Perpassa, também, pela importância e necessidade de construir conhecimento sobre a temática de forma multicultural. Busca modificar a educação em direitos humanos no ensino superior nos conteúdos curriculares, nos processos educacionais, nos métodos pedagógicos e no ambiente desse ensino (UNESCO, 2012, p. 11).

O Plano da UNESCO propõe, dentre outras coisas, a inclusão dos ideais de “direitos humanos pela educação” e de “direitos humanos na educação”. O primeiro refere-se aos conteúdos que compõem os currículos e aos processos de aprendizagem, seus materiais, métodos e formação. O segundo busca garantir na prática o respeito aos direitos humanos no ambiente das instituições de ensino superior (UNESCO, 2012, p. 11).

Como proposta de política a ser inserida no ensino superior nesse contexto, o Plano sugere a integração transversal dos direitos humanos em todas as disciplinas, notadamente nos cursos de direito. Também propõe o desenvolvimento de programas acadêmicos multi e interdisciplinares sobre direitos humanos, baseados em metodologias coerentes com os direitos humanos, a partir de abordagens que enfoquem na participação interativa dos alunos e em sua reflexão crítica (UNESCO, 2012, p. 15).

No entanto, notamos que as tendências de EDH sustentadas pela UNESCO para o ensino superior está distante da prática das universidades. Assim como o direito interno, as normas internacionais concentram suas atenções em perspectivas procedimentais e formais que, apesar de trazerem conteúdos e caminhos para sua efetivação, deixam de considerar as questões concretas do cotidiano que impossibilitam sua aplicação prática. Tais críticas serão aprofundadas adiante, porém é importante alertarmos desde já para a necessidade de reestruturação das abordagens suscitadas no plano internacional.

A partir desses parâmetros internacionais, o Brasil, país membro da ONU e da UNESCO, propôs o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), produzido em 2003 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos em conjunto com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a própria UNESCO. O PNEDH traz importantes ferramentas para explorar a temática em âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei n. 13.005/2014) também perpassam pelo tema, ainda de que forma indireta.

Assim, antes de adentrarmos à questão do PNEDH propriamente dita, importante realizarmos uma análise da genealogia e dos antecedentes históricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que é uma das legislações mais significativas quando se trata de políticas educacionais no país. A primeira Constituição Federal a prever a competência privativa da União para a organização da educação em âmbito nacional foi a de 1934. Porém a temática não prosperou em decorrência da outorga da Constituição de 1937, que instituiu o Estado Novo. No entanto, a Constituição de 1946 fixou novamente a competência da União para elaborar privativamente as diretrizes e bases da educação nacional, o que deu origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, de clara inspiração liberal (DERMEVAL, 2019).

Mesmo com o Regime Militar de 1964-1985 não houve grandes mudanças diretas à legislação de 1961, que ainda era incipiente se comparada à atual. Com a redemocratização do país em 1988, a competência privativa da União para legislar sobre a matéria se manteve. Após diversos movimentos internos em torno da elaboração da nova lei, que buscavam harmonia e unidade entre os entes federativos (DERMEVAL, 2019), a LDB como é conhecida hoje (Lei nº 9.394) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

(...) fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como à sua normatização e gestão. (DERMEVAL, 2019, p. 331)

Apesar de a nova LDB ter sido aprovada em um contexto de redemocratização, diferente da antiga lei, é notória a continuidade da influência (neo)liberal em sua elaboração. Para Dermeval (2019), a lei de 1996 trouxe avanços em relação à anterior, porém não deixou de fomentar a expressão universal e hegemônica, essência da concepção abstrata do homem que legitima a ideologia liberal-capitalista-ocidental. O autor expõe a opção legislativa por uma “LDB minimalista”, fazendo um paralelo com o Estado mínimo. Do mesmo modo, para Jung e Fossatti (2018), o discurso proclamado pela lei do fim do século XX traz uma clara preferência aos interesses do ensino privado sobre o público e da formação profissional precoce em detrimento da educação criativa, crítica e autônoma, representando o ideal neoliberal sobre educação e políticas públicas.

Jung e Fossatti (2018) afirmam que a suposta preocupação brasileira com a Educação Básica se deu a partir da década de 1990, marcada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, posteriormente, pela Declaração de Dakar (2000). Nessa nova ordem

globalizada e marcada pela consolidação do “Sistema ONU”, a educação passou a ser essencial para a posição dos países nos níveis de “desenvolvimento”, visto que seriam exigidos novos padrões de qualidade e competência para o capital e trabalho. Nesse contexto, os autores demonstram também que as metas adotadas nos mencionados tratados internacionais eram ousadas para um país que se reerguia após a redemocratização.

Especificamente em relação ao Ensino Superior, previsto em seu Capítulo IV, a LDB não dispõe sobre os conteúdos a serem tratados nos currículos, não mencionando direitos humanos, ética ou interdisciplinaridade. Trata da finalidade da educação superior, de seus programas, da disposição dos dias letivos, das informações a serem publicizadas pelas universidades, os registros e diplomas, das vagas, e afirma a autonomia das instituições na administração, gestão e elaboração curricular, observadas as diretrizes pertinentes. Dessa forma, percebemos seu caráter geral e pouco incentivador da integração curricular dada sua natureza de “base” e “diretriz”.

No entanto, em relação à educação básica, a Lei nº 13.010/2014, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente e também a LDB, acrescentou o § 9º no artigo 26 para incluir nos currículos escolares temas transversais sobre “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente”. É a única menção em toda a LDB sobre direitos humanos. Sobre pensamento crítico, o diploma legal de 1996 menciona como uma das finalidades da Educação Superior o estímulo ao pensamento reflexivo e, em seu artigo 52, afirma o caráter pluridisciplinar das universidades. Todavia, em todo o seu texto verificamos o fomento à hierarquização e especialização dos campos do saber ao incentivar uma educação mecanicista e conteudista reproduzida nas escolas e universidades.

Como visto anteriormente, a primeira legislação a tratar dos direitos humanos na educação em âmbito nacional foi o PNEDH. No entanto, sua discussão teve início muito antes do Plano. O primeiro registro no país do debate ocorreu na cidade de São Paulo e foi promovido principalmente pelo governo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), ocasião em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação (1989-1991). Nesse lapso temporal, a atuação de Erundina e Freire se deu na relação dos direitos humanos com a educação como prática social humanizadora, buscando fazer cessar a negação intencional e sistemática de tais direitos.

Nesse sentido, Freire (2021a) defendia uma escola “oniforme” – não uniforme –, buscando uma reorientação curricular que abarcasse todas as formas conhecidas de conhecimento e a “(...) necessidade de uma educação humanizadora e libertadora, que na sua essência e a natureza tem como centralidade a possibilidade de superação das condições e relações de opressão que aniquilam os direitos humanos.” (FREIRE, 2021a, p. 17)

Como vimos, na mesma época, na esfera internacional, ocorria o Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia da UNESCO. Na ocasião, em 1993, foi adotado o Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia. Foi o mesmo ano em que ocorreu a Conferência de Viena, na qual as nações assumiram que seria necessário construir a cultura de respeito aos direitos humanos por meio da educação formal, produzindo a Declaração e Programa de Ação de Viena, anteriormente mencionada.

Na sequência, a Assembleia Geral da ONU instituiu a Década da Educação em Direitos Humanos, que durou de 10 de janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004. O Brasil, por meio da Câmara dos Deputados, seguindo as discussões realizadas no âmbito internacional e pressões sociais internas que reivindicavam respostas às graves violações ocorridas nacionalmente, passou a discutir uma agenda de direitos humanos. Em 1995, por exemplo, foi fundada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, e em 1996, junto com a LDB, finalmente foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), inicialmente enfatizando a importância dos direitos civis e a questão da violência policial.

Em 2002, o Programa Nacional sofreu algumas atualizações, que enfatizaram os direitos sociais, principalmente de grupos vulneráveis (PNDH-2) e, por fim, em 2009, o PNDH-3 foi aprovado. Este último ampliou os eixos orientadores do Programa, destacando a educação e a cultura em direitos humanos, e nesse ponto buscou fortalecer os princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas e instituições de ensino – tanto básico quanto superior. O PNDH-3 faz menção direta à implementação do PNEDH, trazendo objetivos estratégicos e ações programáticas para tal e prevendo as responsabilidades de cada órgão envolvido no sistema educacional, nomeando-os e apontando as ações a serem realizadas.

Finalmente, o PNEDH, de 2003, estabeleceu os alicerces a serem adotados para a promoção da educação em direitos humanos no âmbito das educações básica, superior e não formal, além de relacionar a temática com a mídia e com a segurança pública. O Plano define a EDH como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação dos sujeitos de direitos, e evidencia que, apesar de ser um desafio aplicá-la em locais como a América Latina, que sofreram diversas violações ao longo de sua história, esta educação deve ser posta em prática. Isso porque “em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.” (PNEDH, 2007, p. 22).

Em relação à educação superior, o PNEDH enfatiza com 21 (vinte e uma) ações programáticas o importante papel das instituições universitárias na promoção de um

pensamento crítico e autônomo, além da questão da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Além disso, expõe: “No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.” (PNEDH, 2007, p. 38).

Em análise detida ao conteúdo do Plano podemos dizer que apesar de se tratar de um avanço na abordagem da matéria no país, o PNEDH reproduz em grande parte as ideias do Programa Mundial da UNESCO, o qual, como vimos, se baseia em uma lógica instrumental-mercadológica do saber e reafirma um modelo educacional universal. À título de ilustração, ainda que simplória, observamos que o Programa Mundial foi dividido em três fases, como anteriormente explicitado. O Plano Nacional também estabelece grandes eixos de atuação. São eles: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL, 2007). Além de grande similitude logo na divisão de temas com o Programa Mundial, durante todo o texto do PNEDH é possível perceber constantes referências e similaridades com o PMEDH.

Foi possível observar também que o Programa Mundial, apesar de reconhecer que cada país possui particularidades, afirma: “Independentemente da situação e do tipo de sistema de ensino em questão, o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento da educação em direitos humanos devem estar presentes no programa de educação de cada país.” (UNESCO, 2006, p. 17). Reitera também a cooperação realizada pelas instituições financeiras regionais e internacionais, por meio de financiamento – que deve ser questionado pelo seu viés político-ideológico.

Evidente, portanto, que o Programa Mundial deixa de considerar os contextos diversos do ocidental-eurocêntrico, e parte da premissa de que existem subdesenvolvimentos educacionais, sendo necessário adequá-los aos padrões “universais” – vale dizer, originados de ideais colonizadores, simulados e mercadológicos.

Diferente do Programa da UNESCO, no entanto, o Plano Nacional faz alusão à valorização das expressões culturais, regionais e locais. Outros exemplos de legislações educacionais e de direitos humanos são as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluíram nos currículos básicos temas de história e cultura afro-brasileira e indígena. Ressalta-se, contudo, que ambas foram elaboradas a partir de pressões externas e internas para a adoção de ações afirmativas no sentido de valorizar a cultura regional, local e histórica. Porém, na prática curricular das instituições de ensino existem diversos desafios à sua implementação, visto que o sistema educacional brasileiro privilegia epistemologias eurocênicas e negligencia a

atualização dos livros didáticos e a formação de professores de forma multicultural (BORJA; PEREIRA, 2018).

Por fim, em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, nota-se que teve o escopo de cumprir o previsto no artigo 214 da Constituição Federal¹⁵, definindo metas, objetivos e estratégias decenais de garantia do direito fundamental à educação. Prevê como diretriz a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (artigo 2º, inciso X) e a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (artigo 2º, inciso V), demonstrando um incentivo enfraquecido com relação à matéria, sem mencionar interdisciplinaridade e pensamento reflexivo-crítico.

Assim, observamos o caráter universal pré-fixado pelas organizações internacionais também no âmbito nacional. O próximo tópico trata brevemente sobre essa influência, suas causas e consequências.

2.3.2 A soberania “porosa” e a influência do contexto internacional nas políticas educacionais brasileiras

Importante, nesse momento, relacionarmos os contextos nacional e internacional, realizando uma breve análise crítica da influência realizada pelos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras, notadamente no que se refere à educação. Nesse ponto, ressaltamos a questão da soberania, um dos elementos fundamentais do Estado de Direito, tratada por alguns autores como permeável, porosa, que se transmuta a depender das lógicas de poder transnacionais.

A temática da permeabilidade da soberania é evidenciada a partir do fenômeno da globalização e o conseqüente enfraquecimento e alargamento dos Estados-Nação, destacando seu potencial de dominação. Hardt e Negri (2001), por exemplo, entendem que o conceito opera por meio de uma codificação que modela e exclui. Destarte, é possível nos questionarmos acerca da própria atuação do Direito, como instituição que fundamenta a codificação da sociedade. Os autores também afirmam que, atualmente, não se pode falar em soberania

¹⁵ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

absoluta como antigamente, visto que sua utilização é reduzida por meio da descentralização global, da ampliação das fronteiras transnacionais e da decorrente diminuição da capacidade de regulação que cada Estado possuía.

Nesse ponto, importante destacar que os acordos realizados no âmbito internacional regulam as relações interestatais, porém reduzem na mesma proporção a capacidade de cada Estado intervir em seu próprio direito, perdendo poder interno, o que é benéfico para o grupo que o assume – organizações, empresas multinacionais, guerrilhas, entre outros. Além disso, os grupos nacionais e suas identidades se perdem em uma estrutura massificada, aculturada e que não enxerga os sujeitos e suas particularidades. Para Medici (2020), muito se questiona se os direitos humanos limitam, em partes, o exercício da soberania e do poder do Estado. A soberania é, portanto, esvaziada para que alguma instituição que não seja o Estado tome seu espaço de poderio, beneficiando seus interesses próprios ou de grupos específicos.

Ferrajoli (2002) também expõe que, a partir da criação do Estado de Direito tal qual conhecemos e utilizamos hoje, a dimensão interior da soberania foi de fato esvaziada na medida em que as normas internacionais e a tutela de direitos supraestatais se sobrepõem, limitando a autonomia estatal. Na dimensão internacional, a existência de normas de *ius cogens* é outro fator que possibilita tal esvaziamento.

Estamos em um momento transicional, afirma Latour (2016), em que a soberania – e sua gênese baseada na ideia universal de Estado-Nação – ainda existe, porém, buscamos uma possível sucessora das noções iniciais de “globo” e de “universal” que sustentaram o imperialismo, o colonialismo e a tomada de poder por um grupo quantitativamente minoritário. Nesse sentido, ressalta-se mais uma vez a predominância dos modelos no sistema em que vivemos. Tais modelagens definem, de certa forma, o que é certo e o que é errado, o que é legal e o que é ilegal. Assim, também podemos tomar a soberania como um modelo que deve ser seguido pelos Estados – já que não há outro disponível, ainda.

É o que também afirma Sanín-Restrepo (2018), além de reiterar que a soberania é o paradoxo central da era moderna e, por isso, é largamente utilizado para justificar o “povo oculto”, a parcela da sociedade invisibilizada para a subsistência do poder. Do mesmo modo, apoiado em lógicas não-neutras, o Direito se constitui a partir de diferentes lógicas de poder, de opressão e não-garantia dos direitos fundamentais (SANÍN-RESTREPO, 2016; 2018).

Ainda, a soberania se destaca no Estado moderno por propiciar ao soberano decidir o que é normal, anormal, legal e ilegal, e isso, na verdade, proporciona um verdadeiro estado de exceção, em que a soberania em si é a face oculta do povo. A partir da construção do próprio Estado de Direito, em meio à colonialidade e ao constitucionalismo, tem-se a sinédoque do

povo como soberano, ou seja, o povo é incluído na democracia de maneira falsa para dar ideia de totalidade. É um paradoxo, uma simbiose, em que o povo é ao mesmo tempo soberano para produzir o texto constitucional, mas também frágil e submetido a ponto de ser excluído em sua própria constituição. A soberania, nesse sentido, seria a outra vertente de povo oculto, e vice-versa (SANÍN-RESTREPO, 2014; CAMPOS; ARAÚJO; CAMPOS, 2021).

Sanín-Restrepo (2014) aposta na ideia de Estado-Nação enquanto perpetuação da colonialidade. A partir do liberalismo e da queda da figura do “rei”, foi necessário criar um fundamento igualmente transcendente, mas onisciente – a “Nação”. Junto dela foi fabricado um regime jurídico moderno a partir do poder da soberania e de características essenciais que o tornaram ainda mais impenetrável. A criação do Estado-Nação deu continuidade ao poder antes exercido pelo monarca que, se antes excluía manifestamente determinada parcela da sociedade, agora o faz mediante a imposição de condições de existência – conservando, portanto, a aposta cega na capacidade de a maioria determinar o que é melhor para todos, quando a “maioria” é, na verdade, uma pequena parcela de sujeitos legitimados para tal. O Estado-Nação complementou o jogo de poder que antes era concentrado no rei, porém seguiu sendo autoritário e, ao não enxergarmos essa dimensão, retroalimentamos o modelo simulado.

Sob a ótica de Sanín-Restrepo, primeiro tem-se a ideia de identidade nacional, em que o povo de toda a nação é unido e se identifica mutuamente – concepção construída e imposta violentamente, reprimindo outras lógicas de existência. Segundo, a criação de um modelo universal de cultura, o europeu-ocidental, e a submissão das demais a esse padrão. Por fim, a ideia de “Nação” como essência e veículo do colonialismo e da colonialidade a partir da imposição da visão de que o nacionalismo é uma etapa necessária ao desenvolvimento, reduzindo a multiplicidade e dando força à unicidade.

Assim, a soberania nacional, alicerçada pelo constitucionalismo, inclui as singularidades na totalidade e, de forma paradoxal, as exclui. O soberano precisa do povo oculto, simulado, para subsistir no poder. A soberania do Estado constitucional moderno transforma o povo soberano em servo, em um estado de exceção e simulação constante. O Estado-Nação fixa um modelo particular de ser humano, o “cidadão” – que é, na verdade, um modelo de cidadania, progresso, civilização, imposto violentamente aos povos marginalizados, que se reproduz nos projetos constitucionais e no ideal de identidade nacional homogênea (SANÍN-RESTREPO, 2014).

Para que o Estado democrático abarque de fato a maioria, é imprescindível que o direito seja utilizado a partir de uma visão ética com alteridade. Ou seja, quando falamos pelo outro, expondo o que acreditamos ser melhor para ele, sequestramos sua voz e sua narrativa. Tal ato

reproduz a violência por trás da concepção do direito, que foi naturalizada como sendo a única forma de produzi-lo e aplicá-lo. O Estado-Nação, então, em meio aos processos de transição do colonialismo, já nasce apoiado em uma dimensão violenta, que exclui o diferente de maneira simulada. O pertencimento à cultura “dominante” – ser homem, europeu, branco, rico etc. – é, nesse contexto, um privilégio, porém a mudança precisa ocorrer para incluir também os que não pertencem a esse modelo padronizado, considerado o sujeito de direitos universal.

Nesse sentido, a soberania porosa ceifa a capacidade de o Estado efetivamente entregar o que promete. Como evidenciamos anteriormente, a capacidade real de proteção dos sujeitos e de seus direitos se torna simulada. No entanto, em um Estado democrático de fato, descriptado, não haveria essa brecha entre a soberania e o povo – o povo oculto seria, de fato, o povo soberano. A “fábrica” de hierarquias e sujeitos, submetida ao mito moderno de “progresso”, demonstra a problemática da efetividade dos direitos constitucionais. Sem a ruptura real com essas premissas, a soberania continuará sendo reprodutora da colonialidade (SANÍN-RESTREPO, 2014).

No mesmo sentido, Cassese (2012) observa que a expansão de espaços e governos globais alterou substancialmente a forma de enfoque nacional das políticas sociais. A transnacionalidade se estruturou por meio do controle de diversas instituições e organismos que, por óbvio, possuem interesses próprios, deixando de lado os territórios nacionais e os cidadãos. O autor também demonstra que o Estado não possui mais o poder político de determinar o que é direito e o que é dever em seu próprio território.

Para Medici (2004), o processo de globalização é hegemônico, seletivo, apoiado no capital e estruturado por meio de ideais políticos e jurídicos oligárquicos e excludentes. Nessa toada, em um contexto de Estados em essência liberais e globalizados, a soberania estatal sofre interferências dos direitos “colaterais” de todo o mundo. A partir do dinamismo trazido pela multiplicidade de soberanias e de personalidades jurídicas internacionais, existem atualmente várias fontes de jurisdição agindo de forma concomitante, muitas vezes contraditórias e adaptadas à sua área e estrutura de atuação, além dos mecanismos de *hard power* e *soft power*¹⁶, crescentes a partir do processo de mundialização. O que se questiona nesse contexto é a influência dessas soberanias descentralizadas na garantia dos direitos humanos dos cidadãos de cada Estado.

¹⁶ Joseph Nye Jr. (2005) desenvolveu os conceitos de *hard* e *soft power*. O primeiro é caracterizado pelo poder militar e econômico e, vale dizer, a teoria dominante do Direito Internacional Público entende que não existe Direito sem esse poder. O segundo influencia a cultura das pessoas de forma transnacional, desenvolvendo vínculos com diferentes línguas e culturas, sem que percebam, por isso é chamado de “*soft*”, uma estratégia que interfere nas preferências políticas da sociedade.

Assim, os Estados estão, de certa forma, submetidos aos direitos supostamente universais, os quais nem sempre expressam interesses globais, mas sim de uma parcela do mundo – vale dizer, a parcela do Norte Global, que se apoiou desde a colonização no fortalecimento de seus poderes hegemônicos, sustentados pela ocultação do outro, pela encriptação e por meio de mecanismos como “nós *versus* eles”, que hoje se perpetua na colonialidade moderna.

A colonialidade alcança a façanha mais extraordinária: organiza o povo como soberano para imediatamente abduzir sua soberania como poder absoluto (poder constituinte). Tudo isso é feito enquanto se mantém o simulacro da soberania popular como axioma político e jurídico do povo. Assim, paradoxalmente funde o povo oculto como soberano e como exceção. (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a, p. 09)

Ribeiro e Flores (2019) refletem acerca da necessidade de reestruturação da sociedade internacional a partir da crescente mundialização e intervenção de Estados, organizações e outros sujeitos internacionais na autodeterminação de cada Nação. Entretanto, demonstram ser desafiador reformular o conceito de soberania exatamente por ter sido relativizado por esse processo de maior intervenção transnacional. Ademais, ressaltam a relação de poder assimétrica estabelecida entre os países do Sul e do Norte Global.

Além disso, notamos a relação simbiótica entre os direitos humanos e a soberania popular, como trazido por Medici (2020). Evidente que, diferente da “soberania” enquanto elemento fundamental do Estado, que caracteriza sua autonomia de governança e os limites de poder no âmbito internacional, a soberania popular é, tradicionalmente, o poder emanado do povo.

No entanto, observamos crescente descaracterização desse conceito “clássico” de soberania popular. Para Medici (2020), diante dos sujeitos plurais e complexos, a soberania deve ser vista agora como o poder emanado dos povos, que a exercem a partir de condições democráticas e dos direitos humanos em uma constante revisão dos processos coloniais. Nesse sentido, a democracia exercida a partir da soberania popular depende de pluralismo e de justiça social e ambiental e, em última análise, a soberania popular é o exercício de validade dos direitos humanos, e esses são a condição primordial da soberania em um contexto em que um não é possível sem o outro.

Assim, podemos dizer que a universalidade dos direitos humanos, tomados pela premissa ocidental-eurocêntrica, é um obstáculo ao exercício da soberania pelos Estados. Da mesma forma, a colonialidade se opõe a essa conjuntura e não permite o exercício da soberania popular e da democracia, o que afeta diretamente a garantia dos direitos humanos, pois condiciona a política e as situações materiais dos povos.

(...) o colonialismo não se afirma pela invasão direta, mas pela disputa pelo significado dos direitos humanos que são o conteúdo da soberania popular, através de regimes eleitorais que dificilmente podemos adjetivar como democráticos num sentido substancial. (MEDICI, 2020, p. 99)

Nesse contexto, destacamos algumas perspectivas críticas importantes, que serão aprofundadas adiante. Walsh (2008), pensadora decolonial, afirma que as organizações internacionais utilizam essa estratégia política de forma a mascarar a inclusão de diversidades em um modelo globalizado e transnacional. Em verdade, tais organismos manipulam os mais vulnerabilizados e os utilizam como massa de manobra, buscando, enfim, eficiência do capital. Essa interculturalidade “funcional”, utilizada pelas instituições de poder para mascarar seus reais interesses não é questionada por seus motivos ou efeitos, naturalizando-se a ocultação da diferença.

É por isso que podemos dizer que esse discurso universalizante proposto e utilizado pelas instituições internacionais é contraditório, pois, como visto, os direitos adotam diferentes facetas. Grosfoguel (2019) nos mostra que, “se são utilizados meios que reproduzem as lógicas de opressão e dominação da civilização moderna/colonial, termina-se conseqüentemente reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais se estava lutando”. (GROSFOGUEL, 2019, p. 64). A educação, portanto, não é universal se permanece reproduzindo as práticas excludentes. Altmann (2002) afirma que a expansão do ensino ocorrida no Brasil a partir da década de 1990 não eliminou a exclusão, mas sim criou ferramentas de hierarquização ao longo do processo de escolarização.

A grande tendência do período em que estamos vivendo é a competição mais direta dos sistemas educacionais nacionais em um mercado global. Essa evolução encoraja a aplicação dos dogmas livre-cambistas no campo da educação e estimula a utopia de uma vasta rede educacional mundial, transfronteiriça e pós-nacional (LAVAL, 2020, p. 133).

Complementarmente, Sanín-Restrepo (2016; 2018; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a) demonstra que a colonialidade e o capitalismo são forças do poder e da dominação, ameaçando a democracia por meio de um simulacro de direitos e do princípio “*nós versus eles*” que oculta fração da sociedade. As instituições e políticas globais partem da homogeneidade e as políticas educacionais brasileiras consideram a pluralidade de sujeitos somente à nível formal e simulado. Os organismos internacionais são agentes externos de colonialidade, financiando diretrizes e projetos baseados em um modelo, um padrão de sujeito e de desenvolvimento. Nesse viés, a educação universal, transnacional e transcultural, como é defendida atualmente, deve ser questionada, pois se consolida por meio de uma totalidade disfarçada.

Assim, possível e necessário refletirmos sobre como as instituições de poder, como o Direito, os organismos internacionais, os Estados – e até as entidades corporativas privadas com alta capacidade tecnológica e de capital – e as produções legislativas decorrentes se utilizam dessa estrutura internacional, cercada de fortes conflitos de poder e de interesses.

A atuação universalizante por parte dos organismos internacionais teve mais força no contexto do final do século XX, prestigiando o desenvolvimento a partir de uma educação universal. No Brasil, a aceleração do processo de redemocratização foi forçada, deixando de lado as particularidades locais. Dessa forma, podemos perceber que as políticas educacionais são voltadas sempre a uma intencionalidade que não está necessariamente ligada às necessidades ou problemas locais/regionais – quem as determina são os organismos internacionais, financiados pelo Banco Mundial (BM) (JUNG; FOSSATTI, 2018, p. 61).

Importante destacar, pois, a influência exercida pelas agências multilaterais de financiamento nas políticas nacionais e, principalmente, na homogeneização dos modelos educacionais em busca de uma ordem educacional global e universal. A anteriormente citada Declaração de Dakar (2000) intensificou o papel do Banco Mundial na construção de estratégias e agendas educacionais internacionais. Nesse ínterim, Perry e García (2017) afirmam que o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, variam sua atuação na América Latina em decorrência das distinções entre os países-foco, ou seja, depende de suas instituições, de seu mercado, de sua importância econômica e de seu poder político. As autoridades desses países não questionam aberta e formalmente acerca da educação preconizada por esses organismos (LAVAL, 2020).

O tamanho importa: um complemento a essa história é o fato de que a influência dos OMDs [organismos multinacionais de desenvolvimento] sempre foi maior em países com mercados financeiros domésticos comparativamente subdesenvolvidos e com pouco acesso aos mercados financeiros internacionais, especialmente se estes são, ao mesmo tempo, países pequenos com pouco poder político na arena internacional. A comunidade internacional está bem ciente de que grandes países como China ou — na América Latina — Brasil e México, e anteriormente Argentina, muitas vezes receberam tratamento VIP (com menos condicionalidades e mais respeito por suas opiniões), em comparação com países pequenos. (PERRY; GARCÍA, 2017, tradução nossa)¹⁷

¹⁷ No original: “El tamaño importa: un complemento a esta historia es el hecho de que la influencia de los OMD siempre ha sido mayor en los países con mercados financieros nacionales comparativamente poco desarrollados y con escaso acceso a mercados financieros internacionales, sobre todo si estos son, a la vez, países pequeños con escaso poder político en la arena internacional. La comunidad internacional sabe muy bien que los países grandes como China o —en América Latina— Brasil y México, y previamente Argentina, han recibido a menudo un tratamiento VIP (con menores condicionalidades y más respeto a sus opiniones), comparados con los países pequeños como Bolivia, Ecuador o Nicaragua.” (PERRY; GARCÍA, 2017)

Laval (2020) demonstra a contribuição das organizações internacionais (citando Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, FMI, entre outras), para a construção das bases educacionais internacionais, “transformando ‘constatações’, ‘avaliações’ e ‘comparações’ em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária.” (LAVAL, 2020, p. 19). O autor francês também afirma que a lógica utilizada por esses organismos parece inicialmente louvável por trazer a perspectiva humanista. Porém, os conteúdos reproduzidos por eles são relacionados basicamente à eficiência produtiva e para o capital, de acordo com uma lógica instrumental do saber.

Um dos principais documentos do Banco Mundial sobre a temática, denominado “Prioridades e estratégias para a educação”, de 1996, demonstra que a agência concebe a educação como fundamental para os países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1996). Além disso, desde a década de 1990, em diversas oportunidades o Banco declarou que seu principal objetivo é a diminuição da pobreza, o que também ficou claro no documento em questão. No entanto, o BM justifica tal importância por considerar a educação imprescindível para o “progresso” – baseado no crescimento econômico e na redução da pobreza. Além disso, conforme Altmann (2002), o Banco reconhece, formalmente, a especificidade de cada país, porém, na prática, propõe reformas homogêneas aos países em desenvolvimento, desconsiderando suas particularidades.

Mascara-se, portanto, a inclusão e a pluralidade, simulando um determinado avanço supostamente multicultural, assim como apresentam os indicadores de “desenvolvimento educacional”, baseados em padrões universais. Portanto, é possível questionar até que ponto as políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelo contexto internacional, levam em conta as particularidades locais, e se elas realmente estão pensadas para a transformação a favor dos mais vulneráveis, ou se atendem a interesses próprios ou de outros grupos.

2.3.3 Diretrizes nacionais para o curso de graduação em direito: o ensino jurídico instrumental

Para além da construção histórica da EDH e da crítica realizada acerca da notória influência universalizante realizada pelos organismos internacionais – sejam eles organizações vinculadas à ONU para o fomento da educação ou agências multilaterais de financiamento –, importante mencionar como se dá a regulamentação das diretrizes nacionais no âmbito do ensino superior.

O Brasil é o país que mais possui faculdades de direito no mundo – mais de 1.500 (mil e quinhentas), conforme dados de 2018 (FREITAS, 2020) e apenas 161 (cento e sessenta e um)

desses cursos possuíam o “Selo OAB Recomenda” e 232 (duzentos e trinta e dois) possuíam desempenho satisfatório em 2015, conforme o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

A Lei nº 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) dispôs sobre a competência da Câmara de Educação Superior (CES) para deliberar sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Assim, o Parecer CNE nº 776/97 trouxe orientações gerais para elaboração, pelo MEC, das diretrizes de cada curso superior. O Parecer dispõe sobre a rigidez dos currículos elaborados antes da LDB, criticando a pouca liberdade das instituições para organização do currículo e a prevalência de interesses de grupos que enxergam a educação meramente como ferramenta para ingresso no mercado de trabalho.

A partir da LDB, no entanto, foi necessário flexibilizar e desburocratizar a organização dos cursos superiores. Dessa forma, o Parecer do CNE fomenta que as diretrizes curriculares sejam elaboradas a fim de promover liberdade às IES no desenvolvimento dos currículos, porém destacando a necessidade de se inserir habilidades de criatividade, cidadania e análise crítica nos alunos, além de dimensões éticas e humanísticas e o fortalecimento da pesquisa e da extensão, articulando teoria e prática.

Com isso, são criadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas para cada curso superior. O reconhecimento dos cursos de graduação em direito sujeita-se à autorização do Ministério da Educação (MEC), conforme dispõe o Decreto nº 9.235/2017, além de prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Atualmente, o principal documento que dispõe acerca das matrizes curriculares e planos de ensino das faculdades de direito é a Resolução nº 5 de 2018 do Ministério da Educação, denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito.

A Resolução passou a incentivar a concretização da interdisciplinaridade e integração entre teoria e prática (Art. 2º, § 1º, V), inovando, nesse aspecto, em relação à anterior. Propõe a transversalidade dos conteúdos sobre a educação em direitos humanos nas faculdades de direito e a formação humanística a partir da valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.

Por meio das competências cognitiva, interpessoal e instrumental, as DCNs recomendam que o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) se oriente às perspectivas transversais e interdisciplinares sobre os direitos humanos e à articulação dos saberes. Apesar disso, dividem todo o curso de direito em disciplinas, que se subdividem em de “formação geral”, de “formação técnico-jurídica” e de “formação prático-profissional”.

As primeiras possuem diálogo com as áreas filosóficas e das novas tecnologias (como Ética, Filosofia, História, Economia etc.); as segundas são de conhecimento dogmático e de

aplicação (como Teoria do Direito, Penal, Administrativo, Tributário, Civil, Trabalho, Empresarial etc.); as últimas propõem a integração entre a prática e a teoria por meio de atividades práticas transversais. No entanto, a temática dos direitos humanos está prevista fora dessa “grade” de divisão disciplinar, sendo considerada como optativa/eletiva, à mercê da organização proposta pela universidade por meio do PPC, conforme prevê o art. 5º, §3º:

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. (MEC, 2018).

Percebe-se, assim, que a Resolução trata, de forma tímida, da temática estudada. Ainda que seja considerada um avanço em relação à anterior, segue sendo insatisfatória no que diz respeito à inclusão de temáticas de direitos humanos, uma vez que prevê a facultatividade da inserção de conteúdos regionalizados e de direitos humanos no PPC, dando margem de discricionariedade às universidades e possibilidade de se utilizar das matrizes curriculares de maneira simbólica e simulada. Apesar de prever a inserção de EDH de forma transversal, pressupõe sua regulamentação pelo PPC e, mesmo propondo perspectivas interdisciplinares e transversais, divide o curso em áreas e subáreas, de forma hierárquica e considerando apenas o conhecimento “tradicional” do direito como válido.

Antes das DCNs de 2018, o Conselho Pleno do CNE/MEC já havia disposto de forma mais geral sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e no Ensino Superior, enfatizando as propostas da LDB, na Resolução nº 1, de 2012. As diretrizes recomendam o reconhecimento da EDH por todos os sistemas de ensino e instituições como eixo fundamental do direito à educação, tomada por seu escopo principal de formação ética, crítica e política. Busca inserir a EDH de forma sistemática e multidimensional, nas dimensões histórica, de valores e práticas sociais, de cidadania, de construção coletiva e de proteção dos direitos humanos. Incentiva, em seu artigo 7º, a inserção da EDH na organização dos currículos de forma transversal, como conteúdo específico ou de maneira mista.

Todavia, ao analisarmos as normas formalmente válidas sobre a temática e sua eficácia prática, percebemos que a “universalização” da educação em direitos humanos e a transversalidade, em geral, não se concretizam da maneira que estão previstas, caracterizando um discurso e uma dinâmica programadas, que não são efetivadas na prática das faculdades de direito, como será comprovado adiante. Podemos dizer que o ensino jurídico, tomando como

referência o anteriormente exposto, é baseado na forma, é hiperespecializado e preso a uma estrutura legislativa que forja a inclusão de direitos humanos, de ética e de interdisciplinaridade, uma vez que se apoia à uma narrativa que, na prática, não é libertária, não emancipa e não forma sujeitos plurais e capazes de solucionar conflitos diversos.

Evidente que a previsão dos direitos humanos nas DCNs, ainda que de forma tangencial, e a constitucionalização dos direitos humanos, elevando-os ao patamar de direitos fundamentais – que não podem ser modificados, apenas aprimorados –, foram avanços conquistados a partir da redemocratização do país. No entanto, na prática, percebemos uma cultura jurídica formalista (MEDICI, 2004) e a importância dada pelos documentos internacionais e nacionais à inserção de direitos humanos nos diversos âmbitos educacionais se caracteriza como um discurso meramente formal.

Nesse contexto, vemos a forma com que o próprio Direito lida com o ensino jurídico e com os direitos humanos. As premissas e ferramentas utilizadas na aplicação do direito estão ancoradas nas dimensões instrumental, formal, positivista e processual, e assim também ocorre na formação dos profissionais. A construção oligárquica das universidades e a “tradição” do ensino jurídico iniciadas no período colonial fazem referência ao devido processo legal e à judicialização/operacionalização dos direitos para funcionar. O nosso direito aplicado e, conseqüentemente, os nossos cursos de direito, são pautados em teorias anglo-saxônicas e romano-germânicas que, em sua maioria, modelam e segregam os sujeitos e inibem outras formas de pertencimento e de conhecimento.

O próprio direito é uma máquina pronta para ser “operada”. Se os futuros juristas são assim ensinados nas faculdades, assim “operarão” a máquina jurídica. A subjetividade dos sujeitos é tomada pelo direito universal e padronizado, que generaliza as abordagens das situações conflitantes. É nesse sentido que Douzinas (2009) expõe a caricaturização das pessoas reais pelo direito:

O sujeito jurídico não é apenas ralo, mas etéreo, ao passo que pessoas reais são sempre “densas”, cheias de fraquezas, inadequações e incertezas. Em termos existenciais, o sujeito dos direitos e acordos jurídicos e contratuais posiciona-se no centro do universo e pede à lei para garantir suas prerrogativas sem maiores preocupações quanto a considerações éticas e sem empatia pelo outro. (DOUZINAS, 2009, p. 245)

As faculdades de direito têm grande parcela de responsabilidade nesse cenário, e isso advém desde o período imperial/colonial em que se fundaram as primeiras universidades no país – o que ilustra seu caráter eurocêntrico até os dias atuais. Originada por perspectivas colonizadoras, reprodutoras de saberes meramente ocidentais e racistas, a universidade brasileira multiplica gerações de servidores do Estado e juristas coloniais. Para Carvalho

(2019), a mudança no espaço físico da universidade, a partir das políticas assistenciais e ações afirmativas, não é suficiente para que a universidade seja revolucionada. O currículo continua perpetuando ideais seculares, advindos da colonização do país, que fomentou uma cópia das universidades europeias, subordinando os alunos ao mundo acadêmico ocidental.

Para Berner (2021), os agentes estatais e a estrutura política e de aplicação dos direitos (em todos os três poderes) está tomada pelo “bacharelismo elitista e conservador”, que opera mediante a hegemonia de posições sociais e não se esforça para transformar relações sociais injustas por meios emancipatórios – muito pelo contrário, deseja manter o *status quo*. O contexto de gênese e reprodução de ideais europeus e ocidentais nos cursos de direito impacta diretamente na construção de políticas públicas e institucionais, que também segue os mesmos moldes.

Apesar de ser um curso de graduação vinculado às ciências sociais aplicadas, o que é ensinado aos futuros profissionais do direito advém das bases das ciências exatas em termos de formas, cálculos e modelos. A teoria “tradicional” do direito é hermética, e a partir dela somos ensinados que existe uma fórmula correta para se lidar com determinado conflito jurídico, quando na prática os contextos e os sujeitos são diferentes e, portanto, exigem reflexões, interpretações e soluções diversas. Como podemos fazer com que esse ensino seja mais voltado ao destinatário dos direitos e leve em consideração suas particularidades e contextos múltiplos?

Apesar de o direito ter como base o “texto”, a “norma”, não encontramos reflexões sobre a própria forma encriptada da linguagem. Temos poucos estudos e conhecimento sobre semiótica, linguística, argumentação e interpretação. Os profissionais do direito se formam nesse ensino modelado e atuam acreditando que a norma jurídica vincula de forma absoluta a conduta dos sujeitos. No entanto, a norma é um texto e, como tal, permite diversas possibilidades de interpretação, a depender das particularidades do contexto a ser aplicada, o que é pouco veiculado na formação jurídica.

Para além das referências formais encontradas na LDB, no PNEDH e nas DCNs, o que encontramos na realidade da atuação do direito, perpetrada pela formação jurídica nos mesmos moldes, é a estima das tradições e da operacionalização, constituintes de uma modelagem inerente ao sistema colonial-capitalista em que estamos inseridos.

Como será aprofundado adiante, é essencial que a neutralidade proposta pelas teorias jurídicas tradicionais seja afastada pela formação jurídica, porque não há direito neutro. Todas as escolhas adotadas pelo ensino jurídico e pelos profissionais do direito são – ou ao menos deveriam ser – epistemológicas, críticas e políticas, já que estamos em um sistema social conflitivo, opressor, que se baseia numa lógica segregativa, hierarquizada, padronizada. As

situações de diversidade não podem ser toleradas, mas sim vividas – nas faculdades de direito e fora dela.

As políticas públicas realizadas *para* o sujeito de direito, que leve em consideração o gênero, a raça, a classe social e demais particularidades e contextos, em uma lógica interseccional, pressupõe escolhas epistemológicas diferentes das tradicionais. Acreditamos que os direitos humanos efetivos dependem de uma consciência crítica, que enxerga como cada direito afeta (ou não) os sujeitos, e como cada profissional se sensibiliza com isso. Qual política pública é viável e concreta no sistema do direito que se baseia somente na norma? Qual a parcela de responsabilidade do ensino jurídico que não ensina empatia e ética na interpretação e aplicação da lei?

É imprescindível entendermos o processo de surgimento dos direitos de maneira situacional e múltipla, além de identificarmos na prática as falhas e encriptações existentes, que se multiplicam a partir de um modelo de ensino colonizado e encriptado. É o que será realizado no próximo capítulo.

3 DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-EMPÍRICA

3.1 Direitos humanos nas matrizes curriculares das faculdades de direito

A fim de suportar, de forma prática, a hipótese trabalhada e responder à pergunta principal, demonstrando como os direitos humanos são efetivamente abordados nas faculdades de direito brasileiras, foram coletados e analisados alguns dados, com auxílio das 2ª e 3ª Edições do Projeto Adote um Pesquisador que, como dito anteriormente, integra estudantes da graduação com os mestrandos e doutorandos do PPGD a fim de dar suporte coletivo à pesquisa, principalmente no levantamento e análise de dados.

Inicialmente, realizamos uma breve pesquisa acerca da abordagem dos direitos humanos nas matrizes curriculares (ementas/planos de ensino) das melhores universidades do país, conforme os *rankings* da Folha de São Paulo (2019)¹⁸ e do Estadão (2022)¹⁹. São elas: USP (Universidade de São Paulo), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), FGV-SP (Escola de Direito de São Paulo), UNB (Universidade de Brasília), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), FGV-Rio (Escola de Direito do Rio de Janeiro), Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do MP (FMP – Porto Alegre), PUC Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), PUC Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), UFPel (Universidade Federal de Pelotas).

Avançando na pesquisa, a fim de que os dados tivessem também embasamento internacional, avaliamos essa abordagem nas matrizes curriculares (ementas/planos de ensino) das melhores universidades do país conforme o *ranking Latin America University – Times Higher Education* (2022)²⁰, excluindo-se as que já haviam sido analisadas conforme os *rankings* nacionais, quais sejam: PUC Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista), PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), UFV (Universidade Federal

¹⁸ RANKING de cursos de graduação. Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/direito/>. Acesso em 20 mai 2021.

¹⁹ GUIA da faculdade. Estadão, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/>. Acesso em 10 jan. 2023.

²⁰ LATIN America University Rankings 2022. Times Higher Education, 2022. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings>. Acesso em 05 jan. 2023.

de Viçosa), UFLA (Universidade Federal de Lavras), UFBA (Universidade Federal da Bahia), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Totalizaram-se 23 (vinte e três) universidades, que tiveram suas matrizes curriculares (ementas/planos de ensino) do curso de graduação em direito analisadas.

Importante salientar que, apesar de a LDB e outros dispositivos legais mencionarem o termo “grade” para se referirem aos componentes curriculares, o termo que acreditamos ser mais acertado e que utilizamos nessa pesquisa é “matriz”, uma vez que o primeiro remete a um engessamento, aprisionamento. Entendemos que, ao utilizarmos “matriz curricular” para nos referirmos à organização do currículo nas instituições de ensino, abre-se a possibilidade de flexibilidade e transversalidade no processo de ensino-aprendizagem.

De posse das informações coletadas, foi analisada a abordagem efetiva dos direitos humanos em cada uma dessas faculdades conforme alguns critérios objetivos, quais sejam:

- a. Existência (ou não) de disciplina de Direitos Humanos e sua ementa;
- b. Manuais indicados na disciplina de Direitos Humanos;
- c. Existência (ou não) de referências aos direitos humanos na disciplina de Direito Constitucional e sua ementa;
- d. Existência (ou não) de referências aos direitos humanos na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito (IED)/Teoria Geral do Direito (TGD) e sua ementa;
- e. Existência (ou não) de outras disciplinas com referência aos direitos humanos e suas ementas;
- f. Manuais indicados nas disciplinas de Direito Constitucional, IED/TGD e em outras disciplinas com referência aos direitos humanos;
- g. Classificação com relação às informações encontradas nos *sites*: não contém informações; contém informações suficientes; ou contém informações em excesso;
- h. Verificação com relação à interdisciplinaridade.

Os resultados encontrados²¹, em resumo, foram os que seguem:

²¹ Na defesa, a professora examinadora Rosário Torres-Guevara comentou sobre como os resultados da pesquisa empírica nos abrem os olhos e nos auxiliam a trabalhar a esperança crítica e sobre a importância da conexão da justiça com o pensamento crítico e de se refletir constantemente sobre o significado dos direitos humanos e fundamentais. Também na defesa, a professora examinadora Renata Furtado de Barros comentou que muitas das discussões sobre os direitos humanos são majoritariamente teóricas e não têm proposições que analisam efetivamente o contexto, sem fazer um levantamento real da importância que se deve dar a isso, e que quando falamos em direitos humanos e seus problemas, buscamos soluções em tratados, saindo do problema e criando o mesmo problema, com a mesma metodologia. Por isso essa pesquisa é inovadora, tanto metodologicamente quanto de proposição de diversas soluções.

Quadro 1 - Direitos humanos nas faculdades de direito

(continua)

Universidade	Avaliação	Disciplina Direitos Humanos	Referência Direitos Humanos em Direito Constitucional	Referências Direitos Humanos IED/TGD	Disciplinas obrigatórias com menção aos Direitos Humanos	Disciplinas optativas com menção aos Direitos Humanos
USP	1º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 2º lugar no <i>ranking</i> THE	Direito Constitucional: Direitos Fundamentais I (obrigatória) e Direito Constitucional: Direitos Fundamentais II (optativa)	Direitos Fundamentais	IED: "Direitos Humanos: origens e compreensão atual"	-	10
UFMG	2º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 9º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Fundamentais I	Direitos Fundamentais	TGD: "Principais acepções do termo "direito", trata de direito e pessoa."	-	5
FGV-SP	3º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão	Direitos Fundamentais	-	-	-	4
UNB	4º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 15º lugar no <i>ranking</i> THE	Direito Internacional dos Direitos Humanos e Direitos Humanos e Cidadania	Direitos Fundamentais	-	-	1
UFRJ	5º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 11º lugar no <i>ranking</i> THE	Introdução aos Direitos Humanos	Direitos Fundamentais	-	3	3
UFPR	6º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 20º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	Direitos Fundamentais	-	-	-
UFPE	7º lugar no <i>ranking</i> Folha 37º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos I e II	Direitos Fundamentais	-	1	3
UFRGS	8º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 8º lugar no <i>ranking</i> THE	-	Direitos Fundamentais	-	-	2
PUC-SP	9º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão	Direitos Humanos I e II	-	-	-	-

Fonte: NUJUP (2023)

Quadro 1 – Direitos humanos nas Faculdades de Direito

(continuação)

Universidade	Avaliação	Disciplina Direitos Humanos	Referência Direitos Humanos em Direito Constitucional	Referências Direitos Humanos IED/TGD	Disciplinas obrigatórias com menção aos Direitos Humanos	Disciplinas optativas com menção aos Direitos Humanos
UERJ	10º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 23º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	Direitos Fundamentais	-	-	16
FGV Rio	11º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão	Direitos Humanos	-	-	-	-
PUC Minas	29º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 101º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos e Fundamentais	-	-	1	-
UFPEl	48º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 52º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	Direitos Fundamentais	-	4	-
FMP	96º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão	-	-	-	-	-
PUC Campinas	35º lugar no <i>ranking</i> Folha 5 estrelas no <i>ranking</i> Estadão	Direitos Humanos I e II; Prática Jurídica em Direitos Humanos V e VI	Direitos Fundamentais	-	5	-
PUC Rio	19º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 10º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	Direitos Fundamentais	-	1	-
UNIFESP	4º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos e Movimentos Sociais (obrigatória)	-	-	-	10
UNESP	18º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 12º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	-	-	-	2

Fonte: NUJUP (2023)

Quadro 1 – Direitos humanos nas faculdades de Direito

(conclusão)

Universidade	Avaliação	Disciplina Direitos Humanos	Referência Direitos Humanos em Direito Constitucional	Referências Direitos Humanos IED/TGD	Disciplinas obrigatórias com menção aos Direitos Humanos	Disciplinas optativas com menção aos Direitos Humanos
PUC RS	22º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 14º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos e Diversidade Cultural	Direitos Humanos e Fundamentais	-	1	-
UFV	67º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 19º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	Direitos Humanos e Fundamentais	-	1	-
UFLA	124º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 24º lugar no <i>ranking</i> THE	-	Direitos Humanos e Fundamentais	-	-	5
UFBA	15º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 32º lugar no <i>ranking</i> THE	-	Direitos Fundamentais	-	-	-
UFSM	63º lugar no <i>ranking</i> Folha 4 estrelas no <i>ranking</i> Estadão 27º lugar no <i>ranking</i> THE	Direitos Humanos	Direitos Fundamentais	-	-	1

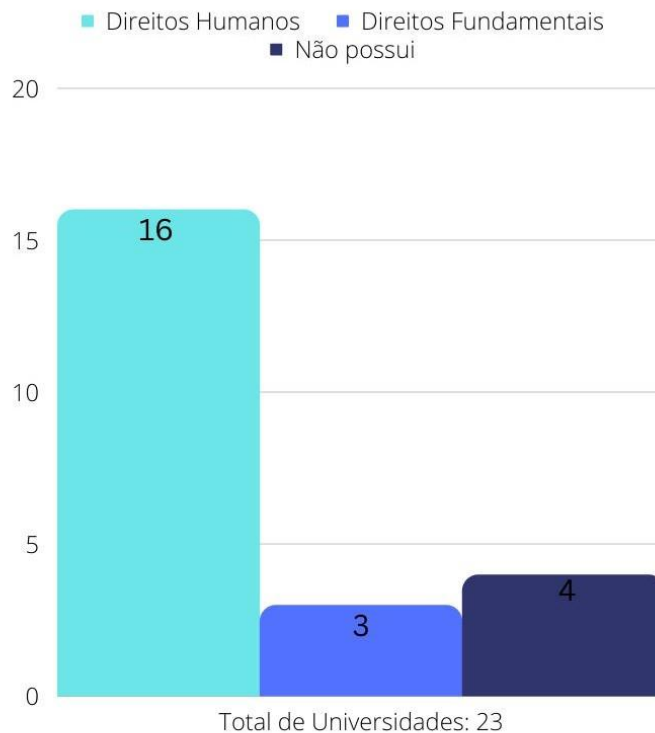
Fonte: NUJUP (2023)

Dessa forma, os dados coletados foram analisados e sintetizados em gráficos, que demonstram que as faculdades de direito possuem um alto nível de autonomia e discricionariedade para abordar a temática dos direitos humanos, em decorrência de as próprias diretrizes nacionais e demais legislações sobre o tema permitirem essa autonomia. Muitas delas possuem a disciplina em sua matriz curricular, porém de forma não integrada aos demais conteúdos, o que responde, em parte, à pergunta principal da pesquisa, bem como comprova nossa hipótese inicial.

A modelagem do ensino jurídico proposta pelas legislações e diretrizes curriculares anteriormente mencionadas é confirmada pela elaboração dos PPCs e planos de estudo pelas faculdades de direito analisadas. Esse modelo simulado baseia-se em premissas básicas, que foram verificadas na prática da organização curricular: hierarquização; neutralidade;

formalidade; instrumentalização/operacionalização; tradição jurídica; não transversalidade; direitos humanos como temática optativa e/ou não integrada.

Gráfico 1 - Disciplinas de Direitos Humanos



Fonte: NUJUP (2023)

Os dados coletados, no geral, evidenciam a limitação da abordagem dos direitos humanos em toda a extensão das organizações curriculares, e demonstram que, de fato, existe uma clara hierarquização das temáticas e dos direitos humanos no ensino jurídico. Essa modelagem é tão intrínseca no sistema de ensino que não percebemos que o próprio ato de elencar/categorizar representa uma violência. Os direitos humanos fazem parte de um discurso bonito e promissor nos tratados, convenções e pactos internacionais, que se dizem para todos os indivíduos, porém, na prática, existe um simulacro de garantias. A diferenciação e a hierarquização dos sujeitos são realizadas pelo sistema jurídico para excluir parcela da sociedade, e esse tratamento é claramente reiterado pelo ensino jurídico.

Assim como na educação básica, que promete a inclusão de diversidades de maneira limitada, como demonstram Campos, Araújo e Campos (2021), o ensino superior é pautado em uma tradição de homogeneização e meritocracia que se sustenta por um discurso simulado e de

hierarquização dos saberes, conhecimentos e habilidades, sem considerar as especificidades de cada aluno e cada contexto.

Como será abordado adiante, não basta que existam disciplinas de direitos humanos nas faculdades. Para que esse simulacro de direitos seja efetivamente transformado, defendemos que sejam inseridos ideais éticos, de alteridade, de sensibilidade, de empatia e de sustentabilidade nas próprias organizações curriculares e nas salas de aula. O profissional do direito que aprende a atuar de maneira compartimentalizada e sem ter os direitos humanos como base segue retroalimentando o sistema jurídico simulado e inefetivo.

Foi possível perceber que muitas das disciplinas que abordam, ainda que indiretamente, a temática dos direitos humanos, são optativas/eletivas. Ou seja, não necessariamente o aluno da faculdade de direito cursará a disciplina, por não ser obrigatória na organização curricular, apenas se tiver interesse na temática. Ou, então, essa abordagem é feita em direito constitucional, por meio dos direitos fundamentais.

Em grande parte, a referência encontrada no direito constitucional que possui mínima relação com os direitos humanos é a temática dos direitos fundamentais. Mesmo assim, a abordagem dos direitos humanos na disciplina é ínfima – e deveria dialogar tanto quanto o direito internacional. É também o que se comprova pela análise dos manuais jurídicos, como será alinhavado adiante.

Além disso, foi possível notar um desalinhamento entre as nomenclaturas de direitos humanos e direitos fundamentais, que acabaram influenciando negativamente na análise dos dados coletados. Muitas vezes esses conceitos são abordados de maneira absoluta e positivista ou se confundem. Essa “confusão” entre os conceitos será aprofundada adiante.

Gráfico 2 - Referências aos direitos humanos em direito constitucional

Fonte: NUJUP (2023)

Percebemos, também, que a abordagem dos direitos humanos nas faculdades de direito é diversa, ampla e de difícil mapeamento. A Lei de Diretrizes e Bases prevê, em seu artigo 47, § 1º, que as universidades devem publicizar as informações curriculares do curso, *in verbis*:

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

I – em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte:

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”;

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso;

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;

II – em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;

III – em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;

IV – deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte:

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral;

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas;

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações;

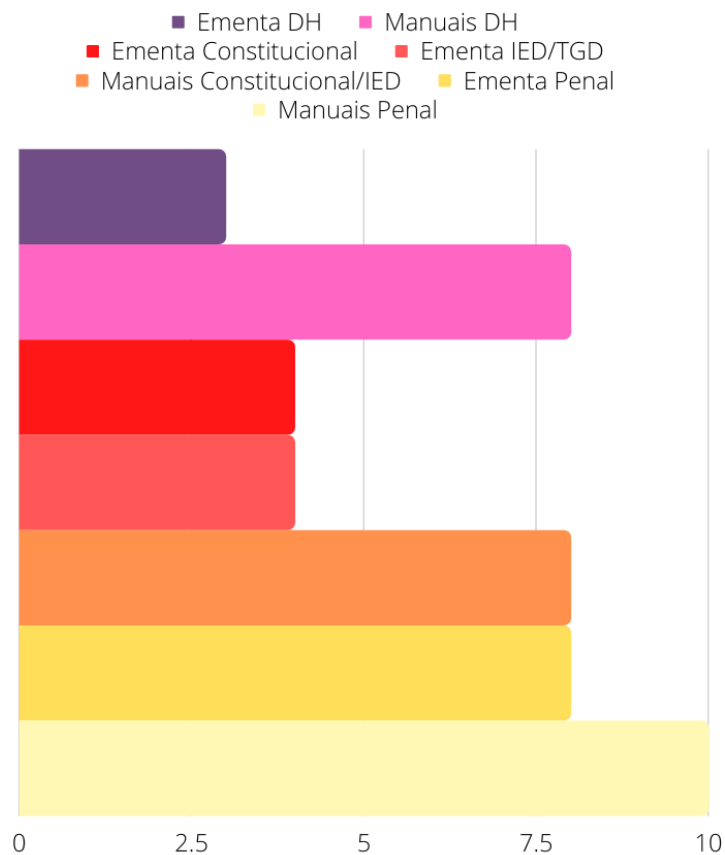
V – deve conter as seguintes informações:

- a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;
- b) **a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;**
- c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Ao realizarmos a análise dos dados referentes às disciplinas nos *sites* das universidades mencionadas anteriormente, percebemos que as matrizes curriculares são incompletas e/ou de difícil acesso em algumas instituições. Em algumas delas, foi possível a obtenção das ementas e planos de ensino somente se o acesso ao *site* fosse realizado como aluno da instituição, ou seja, a informação não é de fácil acesso ao público em geral. De certa forma, essa falta de informação também representa uma simulação. Apesar de estar previsto na LDB de forma expressa, o acesso às organizações curriculares das IES não foi satisfatório na pesquisa realizada, demonstrando, de certa forma, uma resistência das instituições a possíveis críticas.

Apesar disso, foi possível encontrar, em todas as instituições pesquisadas, se há ou não a oferta da disciplina de Direitos Humanos. No entanto, outras informações, como ementas das disciplinas e manuais indicados para estudo foram de difícil acesso.

Gráfico 3 - Informações não encontradas

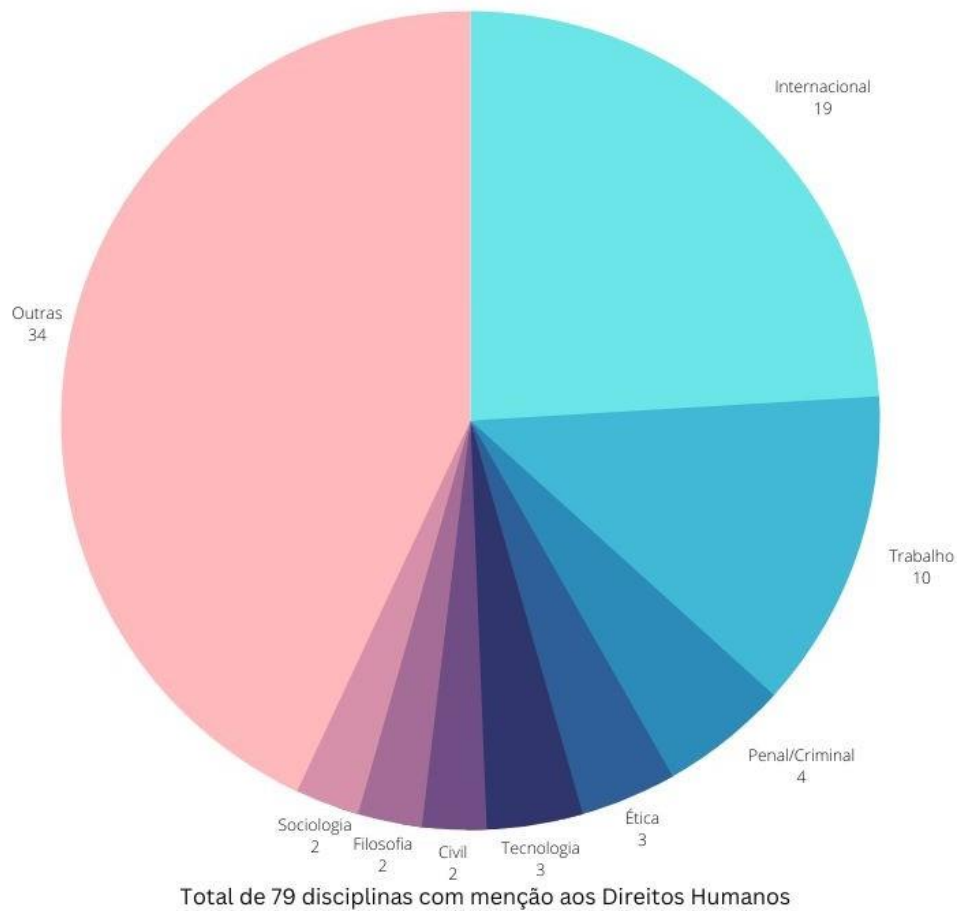


Fonte: NUJUP (2023)

Apesar da dificuldade, em alguns casos, de acesso às informações pesquisadas, os dados levantados mostram que, em geral, existe a disciplina de Direitos Humanos nas matrizes curriculares dos cursos de direito do Brasil. No entanto, isso não basta para que uma educação em direitos humanos seja efetiva.

Os dados coletados evidenciaram a construção de um modelo de ensino fechado em si mesmo, preso às formalidades e às categorias, que reproduz a narrativa simbólica e simulada dos direitos humanos e a falsa estrutura de universalismo. O ensino jurídico que aborda os direitos humanos de maneira formal, instrumental e teórica, sem integração com outras temáticas, aprisiona o próprio sentido do direito. Esses padrões curriculares observados pelos dados coletados representam a modelagem encriptada do ensino, que não é pensada a fim de enfrentar e problematizar as questões jurídicas por uma visão humanizada. Eles são tão intrínsecos e internalizados que só aquele que possui a “lente” da descriptação consegue enxergar para além dos modelos – e é o que pretendemos mostrar com essa pesquisa.

Ao coletarmos informações sobre outras disciplinas que possuem alguma menção, ainda que indireta, aos direitos humanos, percebemos que a temática que possui maior integração é o Direito Internacional – que, obviamente, precisa realizar esse diálogo. As demais são compartimentadas, especializadas, acríticas e sequestram do aluno a possibilidade de pensar em soluções para questões criminais, civis, trabalhistas, tributárias, administrativas etc., a partir de uma ótica dos direitos humanos.

Gráfico 4 - Referências aos direitos humanos em outras disciplinas

Fonte: NUJUP (2023)

Importante mencionar que as “outras” disciplinas que fazem referência aos direitos humanos, ainda que indiretamente, são variadas e, por isso, não foram inseridas no gráfico 4. Passam por temáticas diversas, como sustentabilidade, meio ambiente, gênero, inclusão social, infância, psicologia, direito financeiro, segurança pública, justiça de transição, entre outras.

Assim, sintetizados e analisados os dados coletados, podemos tirar algumas conclusões. Como já afirmado, existe um descompasso entre o que está previsto constitucionalmente com a realidade jurídica e de formação de juristas. O Direito, como um todo, busca solucionar impasses que envolvem seres humanos, porém o próprio ensino jurídico produz juristas-clones colonizados, presos a sentidos e conclusões pré-determinadas, sem que as interpretações e as soluções dos conflitos sejam questionadas e (re)pensadas *para* o humano, e não em função dele. É por isso que há a necessidade premente de transversalização da organização curricular dos cursos de direito, em que os direitos humanos, abordados de forma crítica, ética e reflexiva, sejam sua base.

A educação encriptada, como afirmam Campos, Araújo e Campos (2021), tende a reproduzir o sistema jurídico opressivo, pois homogeneiza as diferenças e hierarquiza as práticas educativas. Não basta que discutamos mudanças nos currículos e nas disciplinas. É necessário que as instituições de ensino sejam o próprio laboratório dos direitos humanos – refletindo as diversas realidades e contextos, permitindo o encontro entre razão e sensibilidade e fomentando a formação de habilidades particulares de cada aluno.

O ensino jurídico precisa ter como foco central os próprios sujeitos que sofrem as consequências produzidas pela norma jurídica, a partir de maneiras empáticas e éticas na forma de lidar com os efeitos da aplicação cotidiana insuficiente da lei. Se isso não for feito, de forma efetiva e prática, as faculdades de direito continuarão formando e produzindo, mecanicamente, “operadores” que aplicam o direito para eles mesmos e em função do sistema imposto, e não para o outro.

Possível concluir, pelo exame das matrizes curriculares de 23 (vinte e três) faculdades de direito brasileiras, que o ensino jurídico em direitos humanos é disjuntivo, hierarquizado e não dialógico, uma vez que as dimensões normativa e universal são enfatizadas em detrimento de abordagens críticas e de efetivação prática de seu conteúdo, o que reproduz a narrativa simbólica e simulada dos direitos humanos. Além disso, baseia-se na modelagem simulada proposta pelas diretrizes curriculares, que se sustentam em premissas hierarquizadas, não-dialógicas e não-plurais.

As matrizes curriculares, apresentadas pelos planos de ensino e ementas, são, em sua maioria, defasadas, uma vez que propõem o estudo dos direitos humanos de maneira desatualizada e meramente técnica, formal e instrumental sem considerar novas transformações no direito, contextos diversos e a possibilidade do aprender crítico e prático. Além disso, o fazem privilegiando a construção linear, ocidentalizada e universalista dos direitos humanos, desconsiderando outras possibilidades de existência e de saber.

Em relação à LDB e ao PNEDH, a simples presença formal da disciplina na matriz curricular e no projeto pedagógico do curso é suficiente para a concretização da “formação de habilidades humanizadas”, diretriz presente em ambas as disposições legislativas – que, como vimos, não obriga a inserção de interdisciplinaridade, integração e diálogo para além da organização curricular formal. Todavia, a presença, em si, da disciplina, de forma isolada do conjunto curricular, não promove uma formação humana essencial ao profissional do direito que, em qualquer área de atuação, lidará com sujeitos humanos, e precisa ter uma visão altera e empática com o outro.

Essa estrutura de ensino e aprendizagem, construída por meio de bases quantitativas, que consideram somente a quantidade de disciplinas e a presença formal das temáticas na organização curricular, não tem impacto qualitativo e prático na formação dos juristas, e apenas simula uma educação voltada à prática e à humanização, que na verdade está longe de ser concretizada.

Por fim, importante ressaltar que a organização curricular em “disciplinas” é ultrapassada e não acompanha a necessidade de diálogo e transversalidade. “Disciplina” é, na verdade, uma “submissão às normas”, “observância estrita às regras” (MICHAELIS, 2021). Assim, as matrizes curriculares organizadas em disciplinas já demonstram padrões inflexíveis de conhecimento e a pouca interação proposta pelas diretrizes curriculares ocorrem por meio de simulacros que, como afirmado anteriormente, são superficiais e não permitem, de fato, alternativas não-lineares de ensino.

O sistema educacional pautado em “disciplinas”, “grades” e “doutrinas” hierarquiza os saberes e, numa tentativa de neutralização democrática, se torna mais um modelo transcendente que, invisível a quem não possui pensamento crítico, reflete a construção simulada dos direitos humanos e afeta a atuação do direito e do sistema judiciário.

Para que esse contexto seja transformado, apostamos na transversalidade de saberes e no caráter coletivo da mudança. Como sugerem Campos, Araújo e Campos (2021), as formas sutis de exclusão continuam avançando nas instituições escolares e não são questionadas. Não basta que o debate avance apenas na tentativa de incluir diversidades, mas é imprescindível que seja realizada uma crítica efetiva em relação à construção desse cenário, resultado de processos de colonização e colonialidade. Assim, como estratégia de mudança, são necessárias propostas éticas, políticas e mudanças na visão de mundo, para o desmantelamento da hierarquização dos saberes e da simulação dos direitos humanos.

3.2 Direitos humanos nos manuais jurídicos

Além da coleta e análise das matrizes curriculares, foi realizada uma investigação, também com o auxílio do Projeto Adote um Pesquisador, a respeito da abordagem dos direitos humanos em alguns manuais jurídicos utilizados por essas faculdades, indicados para estudo em suas ementas e/ou planos de ensino. A escolha das obras estudadas foi feita de acordo com a indicação de estudo pelas disciplinas de Direitos Humanos e/ou Fundamentais, de Direito Constitucional e de Direito Penal/Criminal das faculdades analisadas.

Ressalta-se que não foi possível analisar os manuais indicados por algumas faculdades, uma vez que tal informação não foi acessível em seus *sites*. Após a escolha da obra, a análise

foi realizada por um viés objetivo, buscando verificar como é feita a abordagem de direitos humanos, levando em consideração a referência aos direitos humanos enquanto conceito e/ou reflexão, possíveis referências a outras temáticas (jurídicas ou não), referências éticas e a forma de conceituação e diferenciação entre os direitos humanos e fundamentais.

A título de alinhamento, em relação ao termo “manual” aqui utilizado, cumpre realizar uma distinção. Tratamos os livros estudados nas faculdades de direito apenas como “livros” ou “manuais” – que não chega a ser uma nomenclatura satisfatória, uma vez que também remete à ideia de algo definitivo –, porque entendemos que utilizar o termo “doutrina” faz referência à “crença ou opinião firme” e ao “conjunto de princípios em que se fundamenta um sistema religioso, político ou filosófico” (MICHAELIS, 2021), assim como a escolha do termo “matriz curricular” ao invés de “grade curricular”. Nesse sentido entende Morin (2015a):

(...) existe uma diferença radical entre uma teoria e uma doutrina. A teoria é essencialmente ‘biodegradável’, refutável pelos novos elementos de conhecimento. Uma doutrina, em contrapartida, mesmo que possa ter os mesmos elementos constitutivos que uma teoria, recusa qualquer modificação se for refutada. (MORIN, 2015a, p. 44)

Assim, com relação aos livros indicados nas ementas de Direitos Humanos/Fundamentais, investigamos de que forma os direitos humanos são referidos, se existe alguma interdisciplinaridade – referência a outras temáticas/disciplinas – e se há menção ou discussão sobre as diferenças e similaridades entre direitos humanos e fundamentais. Alguns manuais de Direito Constitucional e Direito Penal também foram analisados, para buscar se existe interdisciplinaridade também em outras disciplinas, ou seja, se e como os temas que deveriam, ao menos, fazer alguma menção aos direitos humanos, como é o caso das áreas de Constitucional e Penal, efetivamente o fazem.

Quadro 2 - Manuais jurídicos direitos humanos

(continua)

Manual Jurídico	Universidade	Disciplina	Abordagem dos DH	Referências a outras temáticas	Referências éticas	DH x DF
BAUMAN, Z. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.	PUC-Rio	Direitos Humanos	Sem menção direta	Soberania; sistema prisional; classes sociais e econômicas	"Dilemas éticos"	Sem menção direta
BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Elsevier.	UFMG	Direitos Fundamentais I	Abordagem progressiva e histórica	História, filosofia, sociologia	Moral, ética racional, ética cristã, abordagem humana	DF: naturais DH: lista que se amplia constantemente
	UFPeI	Direitos Humanos				
	PUC-Rio	Direitos Humanos				
	UNIFESP	Direitos Humanos e Movimentos Sociais				
	UNESP	Direitos Humanos				
COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva.	UFPR	Tópicos de Direitos Humanos e Fundamentais A	Abordagem progressiva e histórica	Sem menção direta	Reflexão ética sobre os documentos internacionais de DH	DF: positivados nas Constituições DH: âmbito internacional
	UFMG	Direitos Fundamentais I				
	FGV-Rio	Direitos Humanos				
	UNIFESP	Direitos Humanos e Movimentos Sociais				
	UNESP	Direitos Humanos				
	PUC-RS	Direitos Humanos e Diversidade Cultural				
	UFV	Direitos Humanos				
	UFLA	Direitos Fundamentais				
UFMS	Direitos Humanos					
DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. Teoria geral dos direitos fundamentais. São Paulo: Atlas.	UFLA	Direitos Fundamentais	Aspectos zetéticos e dogmáticos; exemplos de aplicação prática	Exemplos de aplicação prática: Direito Constitucional e Direito do Trabalho; Psicologia e Sociologia	Aplicação ética dos direitos fundamentais	DF: positivados nas Constituições DH: âmbito internacional
HABERMAS, J. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Volumes I e II. Trad. Flávio Beno Siebenachler. Rio de Janeiro; Tempo Brasileiro.	UFMG	Direitos Fundamentais I	Abordagem genérica	Temáticas atuais (como feminismo)	Ética alternativa à tradicional (direito e moral)	DF: direitos subjetivos DH: direitos jurídicos
LAFER, C. A Reconstrução Dos Direitos Humanos, um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras.	UFMG	Direitos Fundamentais I	Ruptura com os DH tradicionais, para reconstruí-los	Filosofia (Hannah Arendt)	Sem menção direta	DF: direito natural
	UNB	Direitos Humanos e Cidadania				
	UFPR	Tópicos de Direitos Humanos e Fundamentais A				
	UNESP	Direitos Humanos				
	UFMS	Direitos Humanos				

Fonte: NUJUP (2023)

Quadro 2 – Manuais jurídicos direitos humanos

(conclusão)

Manual Jurídico	Universidade	Disciplina	Abordagem dos DH	Referências a outras temáticas	Referências éticas	DH x DF
LESBAUPIN, Ivo. As classes populares e os direitos humanos. Petrópolis. 1ª. Edição. Ed. Vozes.	UNB	Direitos Humanos e Cidadania	Abordagem progressiva e histórica (evolutiva)	Direito do Trabalho	Sem menção direta	Diferencia as declarações internacionais dos direitos previstos na Constituição
PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Max Limonad.	UFMG	Direitos Fundamentais I	Abordagem crítica: reflexão sobre universalismo e relativismo cultural	Sem menção direta	Sem menção direta	DF: interpretação dos DH no âmbito interno DH: âmbito internacional
	FGV-Rio	Direitos Humanos				
	UNESP	Direitos Humanos				
	UFSM	Direitos Humanos				
SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. São Paulo. 1ª Edição. Editora Paz e Terra.	UNB	Direitos Humanos e Cidadania	Sem menção direta	Sociologia; Direito do Trabalho	Sem menção direta	Sem menção direta

Fonte: NUJUP (2023)

Pela análise do que foi coletado acerca dos manuais indicados nas disciplinas de direitos humanos e/ou fundamentais, foi possível observar que as abordagens ainda são muito calcadas numa perspectiva histórica, progressiva e linear da “evolução” dos direitos humanos. Como foi explorado no tópico 1.1, notamos que, na prática do ensino jurídico, aqui na forma dos livros indicados para estudo, existe pouca referência crítica à construção dos direitos humanos, tratando-os com base em sua característica universal imposta pelo período colonial. A minoria dos manuais possui algum tipo de orientação crítica e reflexiva, enquanto a maioria faz menções genéricas e traz majoritariamente a perspectiva histórica, linear, progressiva e geracional dos direitos humanos.

Além disso, respondendo à pergunta principal da pesquisa, chegamos à conclusão que existe pouca inter/trans/multidisciplinaridade ou transversalidade. As referências a outras temáticas nos manuais indicados nas disciplinas de direitos humanos/fundamentais são mais voltadas à história, à filosofia e à sociologia do que a outra área do direito. Existe um descompasso entre a importância de se abordar outras temáticas relacionadas aos direitos humanos e a realidade dos manuais. Os livros que fazem essa conexão com direito do trabalho ou penal, por exemplo, são minoria, e sua abordagem é meramente exemplificativa.

Com relação a referências éticas, escolhemos também coletar essa informação porque, como dito anteriormente, acreditamos que não há aplicação satisfatória de direitos humanos sem ética, empatia e alteridade. Os alunos que estudam direito por meio dos manuais jurídicos

têm pouco contato com a temática, o que torna o sistema jurídico mais engessado, despreocupado com o bem-estar do destinatário da norma.

Assim, foi possível observar que existem algumas abordagens éticas nos manuais de direitos humanos, mas que, ao nosso ver, são insuficientes. Nenhuma obra analisada aborda, de fato, a necessidade de humanização do Direito a partir da ética, da sensibilidade, da alteridade, da empatia e do amor, que também passa por uma aproximação crítica da temática.

Os manuais analisados refletem tudo o que falamos até agora. Como alunos de direito, futuros juristas, podem ter uma reflexão crítica e situada dos direitos humanos se os próprios livros estudados por eles reproduzem uma dinâmica colonial e hierarquizada? Os manuais jurídicos propostos pelas faculdades de direito demonstram que o ensino jurídico não reflete as culturas, as diferentes realidades e possibilidades de existência em que estamos inseridos.

As obras, em sua maioria, apesar de explorarem a importância dos direitos humanos, não refletem acerca de sua hierarquia, que advém da gênese de sua construção, e não propõem uma perspectiva mais aberta dos direitos humanos. Retroalimentam a colonização do direito e dos direitos humanos, e esse contexto por si só é um simulacro, uma encriptação. Se nem os juristas mais renomados percebem que falamos de direitos humanos somente para alguns, excluindo uma parcela infinita de pessoas, quem dirá o aluno de direito, que inicia sua jornada profissional com visões pré-formatadas de mundo, de existência e de conhecimento.

Além disso, o fato de existirem algumas poucas menções a outros ramos jurídicos não é sinônimo de integração ou transversalidade. O impacto das abordagens inter/trans/multidisciplinares é muito maior do que referências isoladas e mínimas em algumas disciplinas e/ou obras. A integração deve ocorrer a partir da mudança no olhar, na reflexão e na aplicação do direito, que deve ser fomentada pelo ensino jurídico a partir de perspectivas epistemológicas diversas, críticas e éticas que levem em consideração o sujeito oculto como sujeito de direitos.

Os direitos humanos abordados nas faculdades de direito são estáticos e não interagem com a realidade fática e contextual. Nesse cenário, para que tenhamos uma formação humana, crítica, flexível e prática, temos que buscar referências externas a nossa realidade, sem nos darmos conta de que a própria organização constitucional de um rol de direitos é um modelo transcendente.

Os manuais de direito constitucional analisados também reforçam a hipótese de que o ensino jurídico é hierarquizado e não-dialógico. A matéria que deveria realizar maior integração com os direitos humanos perde a oportunidade de identificar as simulações existentes em sua constitucionalização e todas as suas nuances.

Quadro 3 - Manuais jurídicos direito constitucional

Manual Jurídico	Universidade	Disciplina	Abordagem dos DH	Referências a outras temáticas	Referências éticas	DH x DF
BARROSO, Luis Roberto. Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 3 ed. São Paulo: Saraiva.	UFV	Direito Constitucional	Declaração Universal dos Direitos Humanos	História; política; filosofia	Sem menção direta	DF: previstos na Constituição DH: âmbito internacional
	UFPR	Direito Constitucional A				
BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito constitucional. São Paulo: Malheiros.	UFMG	Direito Constitucional I	Geração de direitos; Declaração Universal dos Direitos Humanos; aplicação na realidade	Hermenêutica jurídica; filosofia; sociologia; Direito Administrativo	Sem menção direta	Sem menção direta
	UFPR	Direito Constitucional A				
	UERJ	Direito Constitucional IV				
	UFPeI	Direitos Humanos				
	UFV	Direito Constitucional				
UFLA	Direito Constitucional I					
CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional e teoria da constituição. Coimbra: Almedina.	UFMG	Direito Constitucional I	Princípios de direito internacional; geração de direitos	História; filosofia; Direito Internacional	Ética político-ambiental; ética filosófica; valores e moral; limites éticos do Direito	DF: ordem constitucional interna DH: ordem internacional
	UFSM	Direito Constitucional II				
SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado.	USP	Direitos Humanos	DH como modalidade de direitos fundamentais	Sem menção direta	Sem menção direta	Não os diferencia, mas utiliza os DH para contextualizar e historicizar os DF
	UFMG	Direito Constitucional I				
	UFPeI	Direitos Humanos				
	UFV	Direito Constitucional				
	UFLA	Direitos Fundamentais				
UFSM	Direitos Humanos					
SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. São Paulo: Malheiros.	UERJ	Direito Constitucional III	Universalização das declarações	História; sociologia; filosofia	Sem menção direta	DH como ampliação dos DF (menciona também direitos individuais e naturais)
	UFPeI	Direitos Humanos				
	PUC-RS	Direito Constitucional I				
	UFSM	Direito Constitucional II				

Fonte: NUJUP (2023)

Percebemos, mais uma vez, que existe pouca menção aos direitos humanos em outras temáticas. Os direitos humanos são tratados de forma desagregada dos demais ramos, como se fossem uma disciplina isolada de todo o conjunto jurídico. Como afirmado anteriormente, o que existe de referência aos direitos humanos é, em sua maioria, percebido no diálogo com o Direito Internacional Público, que também se mostra insatisfatório, pois não há uma abordagem reflexivo-crítica sobre a própria gênese do tema.

As referências a outras temáticas passam majoritariamente por história, filosofia e sociologia, sem apresentar uma integração entre as disciplinas e áreas do direito. Da mesma

forma que os direitos humanos, as temáticas constitucionais devem perpassar todas as matérias, principalmente com relação aos direitos fundamentais.

Também notamos a existência de uma separação entre os direitos humanos e os direitos fundamentais, como se não tratassem, em essência, da mesma coisa: a proteção à pessoa e à dignidade. Apesar de a maioria dos manuais constitucionais ter, ao menos, mencionado os direitos humanos, existe uma clara diferenciação – e até poderíamos dizer confusão – entre os conceitos. Isso se dá tanto nas matrizes curriculares quanto nos manuais jurídicos de direitos humanos e de direito constitucional. Como demonstrado, algumas universidades possuem a disciplina obrigatória de direitos fundamentais e não possuem direitos humanos, outras possuem direitos fundamentais como optativa, e a referência aos direitos fundamentais na disciplina de direito constitucional sobressai à referência aos direitos humanos.²²

Nesse sentido, pela análise dos manuais, que refletem as diretrizes curriculares e a organização curricular, foi possível observar que, majoritariamente, os autores “clássicos”, “tradicionais”, entendem os direitos humanos como aqueles que possuem respaldo na ordem internacional, por meio dos Tratados Internacionais, sem força vinculante dentro dos Estados. Por outro lado, os direitos fundamentais são pautados na Constituição de um país, positivados constitucionalmente em um Estado e que, só a partir daí seria possível a exigência de seu cumprimento pelo Poder Judiciário. É o que expõe André de Carvalho Ramos:

(...) a doutrina tende a reconhecer que os ‘direitos humanos’ servem para definir os direitos estabelecidos pelo Direito Internacional em tratados e demais normas internacionais sobre a matéria, enquanto a expressão ‘direitos fundamentais’ delimitaria aqueles direitos reconhecidos e positivados pelo Direito Constitucional de um Estado específico. (RAMOS, 2014, p. 47)

No entanto, importante refletirmos se essa distinção inflexível e absoluta apresentada pelos manuais tracionais de direitos humanos e direito internacional ainda é efetiva para o estudo da temática. Se tomarmos como absoluta a definição no sentido de que os direitos fundamentais são os constitucionalmente previstos, a Constituição Brasileira de 1988, ao se referir a essa temática, deveria se ater, então, somente a essa denominação. Contudo, nota-se que o legislador rompe com essa distinção e, ao longo do texto constitucional, faz referência a diversas nomenclaturas para especificar os direitos assegurados às pessoas (BRANDÃO, 2014). Desse modo, são utilizados “Direitos e Garantias Fundamentais”, “Direitos Humanos”, “Direitos e Liberdades Fundamentais”, “Direitos e Liberdades Constitucionais”, “Direitos

²² Na defesa, a professora examinadora Renata Furtado de Barros questionou sobre a relação da proteção de direitos humanos no plano internacional e no plano interno, fazendo uma reflexão se essa divisão é interessante ou não, a partir de uma percepção do que são direitos humanos, e se existem direitos que não são humanos.

Fundamentais da Pessoa Humana”, “Direitos da Pessoa Humana” e “Direitos e Garantias Individuais” (BRASIL, 1988).

No plano internacional, esse desalinho conceitual também é notável. Os conceitos se confundem, sendo utilizados como sinônimos, em muitas passagens da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, da Declaração Universal de Direitos Humanos e da Carta da Organização das Nações Unidas. É o que explicita Ramos (2014):

(...) o Direito Internacional não é uniforme e nem utiliza a locução ‘direitos humanos’ sempre. Há casos recentes de uso da expressão ‘direitos fundamentais’ em normas internacionais, como se vê na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (redigida em 2000 e alterada em 2007). Também o Direito Constitucional de um país pode adotar a expressão ‘direitos humanos’, como se viu acima em vários casos na Constituição brasileira. (RAMOS, 2014, p. 47)

Além disso, a partir da Emenda Constitucional n° 45 de 2004, as normas de Direito Internacional dos Direitos Humanos podem ser equiparadas às Emendas Constitucionais, o que tornou possível que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, se aprovados por rito especial no Congresso Nacional, possuam força vinculante e, portanto, há possibilidade de exigência de sua garantia, caindo por terra a explicação dada por alguns autores para diferenciar os conceitos de que os direitos humanos não são exigíveis nacionalmente.

No âmbito internacional também ressaltamos que as Cortes Internacionais, como a Corte Interamericana de Direitos Humanos, têm jurisdição reconhecida pelo Brasil para atuar em casos específicos de falhas do sistema judiciário nacional. Esse reconhecimento também demonstra que os direitos humanos possuem força vinculante no ordenamento jurídico nacional, mesmo não estando elencados na Constituição como direitos fundamentais. Além disso, como afirma Medici (2020), a crescente utilização do bloco de constitucionalidade demonstra, também, a integração normativa entre a Constituição e o DIDH, permitindo uma flexibilidade da constitucionalidade dos direitos humanos, da mesma forma que já afirmamos com relação à soberania.

Observamos, portanto, que a distinção entre os conceitos está mais presente no campo da conceituação teórica se comparada ao plano fático, visto que as normas nacionais e internacionais não se atêm à diferenciação conceitual explorada pelos autores dos manuais jurídicos, e existe uma integração entre as duas ordens jurídicas. Os conceitos se confundem nas normas nacionais e internacionais, sendo por várias vezes tratados como sinônimos e relacionando os mesmos direitos aos quais o ser humano deve ter acesso e amparo, mormente no atual cenário de globalização, soberania porosa e articulação entre os âmbitos nacional e internacional.

Essa ‘união de termos’ mostra que a diferenciação entre ‘direitos humanos’, representando os direitos reconhecidos pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos, e os ‘direitos fundamentais’, representando os direitos positivados nas Constituições e leis internas, perde a importância, ainda mais na ocorrência de um processo de aproximação e mútua relação entre o Direito Internacional e o Direito interno na temática dos direitos humanos. (RAMOS, 2014, p. 48)

É evidente que existem diferenças e similaridades entre os conceitos e isso deve ser exposto na formação jurídica, porém, atualmente a temática é tratada de forma absoluta e uniforme nas faculdades de direito, sem que seja fomentada a reflexão sobre a flexibilidade dos direitos humanos e fundamentais, que não se distanciam, mas sim se complementam nas ordens jurídicas nacional e internacional.

Como um exemplo prático dessa diferenciação, podemos citar Juan Montaña Pinto (2012), que assevera que a Constituição equatoriana de 2008 representou um grande avanço na afirmação da pluralidade, por ter tido êxito na constitucionalização das tendências do direito internacional dos direitos humanos e na eliminação da hierarquização dos direitos e do próprio conceito dos direitos fundamentais – que são abrangidos pelos direitos humanos. No entanto, o autor reflete sobre a eficácia normativa dessa Constituição que, apesar de inovadora e contra hegemônica, continuou submetida à atuação dos órgãos legislativos, executivos e judiciários. Para o autor, seria necessário reverter a lógica política tradicional – mudar a estrutura – para que o projeto emancipatório proposto pelo Equador tivesse êxito.

No mesmo sentido, Arcelo (2019) observa que a dinâmica de hipercomplexidade contemporânea produz a banalização das violações sistemáticas aos direitos. Para ele, a legislação, a jurisprudência e a doutrina corroboram para que o sistema jurídico seja ainda mais fechado em si mesmo, desconsiderando as subjetividades – que são, na visão dessa estrutura jurídica, abstratas e gerais, deixando em suspenso os direitos humanos e fundamentais. Vemos, portanto, que antes mesmo de chegar ao sistema judiciário, o ensino jurídico reproduz essa dinâmica e permite que, assim, os juristas sejam formados e, conseqüentemente, atuem dessa forma.

Com relação aos manuais indicados nas disciplinas de Direito Penal/Criminal das faculdades analisadas, ressaltamos que a escolha por essa disciplina se justifica por acreditarmos na necessidade de abordagens mais humanas, empáticas e éticas para que o sistema penal seja mais eficaz e considere que tratamos de pessoas e de suas liberdades.

Como anteriormente citado, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADPF nº 347/DF em 2015, reconheceu o “estado de coisas inconstitucional” no sistema carcerário brasileiro, diante de violações generalizadas e sistêmicas aos direitos humanos dos indivíduos

presos, tais como superlotação de estabelecimentos prisionais e condições subumanas de encarceramento, geradas por uma inércia do Estado e da sociedade, que não os enxerga como dignos de direitos.

Da mesma forma, o caso da “Prisão Urso Branco”, julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos em 2002, retratou a realidade do sistema penitenciário brasileiro. Os peticionários à Comissão Interamericana denunciavam a situação de violência e perigo em que se encontravam as pessoas privadas de liberdade na Casa de Detenção José Mário Alves (mais conhecida como Presídio Urso Branco), em Porto Velho, Rondônia.

Além das diversas mortes e torturas ocorridas no presídio (segundo maior massacre em presídios na história do Brasil, atrás somente do Carandiru), os peticionários contestaram a falta de informações e a inércia das investigações, além das condições insalubres de (sobre)vivência, geradas pela superlotação e pela falta de assistência médica e direitos básicos de higiene e saúde. A Corte sugeriu medidas para a garantia da vida e da integridade dos presos, e o Estado Brasileiro se comprometeu a atuar respeitando a Convenção Americana de Direitos Humanos. Apenas em 2019 ocorreu a transferência dos indivíduos privados de suas liberdades do Urso Branco para o presídio Jorge Thiago Aguiar Afonso, com maior capacidade.

O STF também julgou o Recurso Extraordinário n° 580252/MS, em 2017, que considerou a responsabilidade do Estado por danos morais de superlotação carcerária, uma vez que é seu dever garantir condições mínimas de humanidade nos presídios por meio de políticas públicas, o que evidentemente não acontece no cenário prisional brasileiro.

Como afirmou Bechara (informação verbal)²³, vivemos em um contexto em que os direitos fundamentais e os sujeitos vulneráveis são vistos como objetos de políticas públicas e sociais. O direito penal “aporofóbico” atua contra os indivíduos que deveria proteger, em uma realidade de aversão às pessoas pobres que, em intersecção com gênero, origem regional e raça, são rechaçadas pelo próprio ordenamento jurídico, por serem considerados economicamente inúteis. Isso é legitimado pelas próprias legislações e suas aplicações, e também passa por exemplos de aplicação seletiva do princípio da insignificância (bagatela) em casos em que poderia ser adotado, mas não o é por conta de características e condições pessoais do agente. A desconexão entre a teoria penal e a realidade se dá, em grande parte, pelo discurso retórico,

²³ Fala da Prof^a Dr^a Ana Elisa Bechara na Conferência de Encerramento “Aporofobia e Direito Penal” do II Seminário Internacional da Faculdade Mineira de Direito: a Transversalidade entre Direitos Humanos, Liberdade e Sistema Penal, em 20 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h6CzARHELiQ&t=1312s>. Acesso em 07 nov. 2022.

importado e descontextualizado utilizado pela dogmática penal para justificar uma prática judicial de retirada da liberdade do indivíduo que não é racional.

Acreditamos que, se houvesse uma integração do direito penal com os direitos humanos, seria possível considerar a subjetividade e as particularidades do indivíduo que tem sua liberdade cerceada. Os profissionais atuantes nessa área, em geral, não consideram a pessoa presa como humana – se assim o fizessem, não teríamos a situação carcerária tão caótica –, pois se baseiam no modelo de sujeito pré-concebido pelo direito. O direito penal que aprendemos na faculdade fundamenta-se em princípios como a tipicidade, a legalidade, a intervenção mínima, a proporcionalidade etc. Apesar de possuir a dignidade da pessoa humana também como princípio, observamos a banalização e a validação da violência nesse contexto.

Esse cenário inconstitucional de coisas é retroalimentado pela falta de integração dos direitos humanos à formação jurídica. A violência faz parte do nosso cotidiano e, ao não nos preocuparmos com ela enquanto intrínseca ao sistema, validando-a como princípio, nos colocamos como coautores do estado simulado de direitos, que oculta parcela do povo deliberadamente e coloca no banco dos réus sujeitos específicos – que têm cor, raça, classe social e gênero.

O direito trata o “Outro” como generalizado, universal, abstrato, e o sujeito de direitos real é desconsiderado, principalmente na aplicação do direito penal. Douzinas (2009) expõe que, no direito penal, a intenção se sobrepõe ao motivo, e o sujeito jurídico, entendido por meio de moldes caricaturados, oculta e prejudica a pessoa real, que está por trás daquele ato. Assim o autor assevera: “A metafísica jurídica não tem tempo para a dor das pessoas reais.” (DOUZINAS, 2009, p. 248)

É por isso que escolhemos analisar algumas obras indicadas para estudo nas disciplinas de Direito Penal. Não há como modificar essa realidade carcerária agressiva, segregadora e violenta sem que os direitos humanos façam parte da formação de quem vai atuar nesse sistema. Para que esse contexto secular seja transformado, é necessário que o ensino jurídico demonstre a transversalidade entre os direitos humanos e a liberdade do indivíduo, que está à mercê de um direito penal violento.

Assim, a partir das análises dos manuais, comprovamos que esse contexto de aplicação violenta do direito penal pode ser explicado, em partes, pela falta de referências humanizadas e éticas na abordagem da matéria no ensino jurídico, que são essenciais para que seja possível uma reorientação democrática e a ressignificação dos direitos humanos.

Quadro 4 - Manuais jurídicos direito penal

(continua)

Manual Jurídico	Universidade	Disciplina	Abordagem dos DH	Referências a outras temáticas	Referências éticas	DH x DF
BATISTA, Nilo. Introdução crítica ao direito penal brasileiro. Rio de Janeiro: Revan.	UFMG	Direito Penal I	Instituto Interamericano de Direitos Humanos; Convenção Americana sobre Direitos Humanos	Sociologia; Filosofia; Biologia; Psicologia; História	Direito Penal como defensor dos valores ético-sociais elementares da consciência jurídica	Sem menção direta
	UFPE	Direito Penal I				
	UFPEl	Direito Penal I				
	PUC-RS	Direito Penal I				
	UFLA	Direito Penal I				
	UFBA	Direito Penal I				
BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de Direito Penal: Parte Geral. São Paulo: Saraiva.	UFMG	Direito Penal I	Princípio constitucional da prevalência dos direitos humanos; inviolabilidade dos direitos fundamentais	Filosofia; história; sociologia	Escola clássica ético-jurídica; ética filosófica (Platão, Aristóteles, Kant e Hegel)	Sem menção direta
	UFPE	Direito Penal I				
	UFPEl	Direito Penal I				
	PUC-RS	Direito Penal I				
	UFLA	Direito Penal I				
	UFBA	Direito Penal I				
BRANDÃO, Cláudio. Direito Penal (parte geral). Rio de Janeiro: Forense.	UFPR	Direito Penal A	Nota de rodapé: DF são DH garantidos pelo ordenamento jurídico positivo	Filosofia; história; sociologia	Normas éticas; ética social; consciência ética	Nota de rodapé: DF são DH garantidos pelo ordenamento jurídico positivo
	UFPE	Direito Penal I				
CAPEZ, Fernando. Curso de Direito Penal. São Paulo: Saraiva.	UFPEl	Direito Penal I	Convenção Americana sobre Direitos Humanos; importância dos tratados internacionais de direitos humanos; não menciona direitos fundamentais	Sem menção direta	Função ético-social do direito penal	Sem menção direta
GRECO, Rogério. Curso de direito penal. Parte Geral. v. 1. Rio de Janeiro: Impetus.	UFV	Direito Penal I	Convenção Americana sobre Direitos Humanos	Sem menção direta	Relações sociais e repulsão aos crimes	Sem menção direta
JESUS, Damásio E. de. Direito Penal. São Paulo: Ed. Damásio de Jesus.	UFMG	Direito Penal I	Sem menção direta	História	Premissas éticas do direito; consciência ética	Sem menção direta
	UERJ	Direito Penal I				
	UFPEl	Direito Penal I				
	UFBA	Direito Penal I				
	UFSM	Direito Penal I				
MIRABETE, Júlio Fabbrini; FABBRINI, Renato. Manual de direito penal; parte geral. São Paulo: Atlas.	UFMG	Direito Penal I	Sem menção direta	História, sociologia, antropologia, ciências jurídicas e filosofia	Ética social, médica, filosófica e ética de conduta humana	Sem menção direta
	UERJ	Direito Penal I				
	UFPEl	Direito Penal I				
	PUC-Rio	Direito Penal I				
	UFSM	Direito Penal I				

Fonte: NUJUP (2023)

Quadro 4 – Manuais jurídicos direito penal

(conclusão)

Manual Jurídico	Universidade	Disciplina	Abordagem dos DH	Referências a outras temáticas	Referências éticas	DH x DF
NUCCI, Guilherme de Souza. Manual de direito penal. Parte geral. São Paulo: Revista dos Tribunais.	PUC-Rio	Direito Penal I	Importância dos DH no direito penal; ineficácia dos DH na realidade brasileira; aborto e eutanásia	Filosofia; história; sociologia	Ética social; ética médica; Código de Ética e Disciplina da OAB	Sem menção direta
PRADO, Luiz Régis. Curso de direito penal brasileiro; parte geral. 7a. Ed., São Paulo: Revista dos Tribunais.	USP	Direito Penal I	Menções diretas e breves; princípio da segurança jurídica	Sem menção direta	Ética nos princípios gerais do direito	Separa indiretamente os conceitos (trata DH na menção ao direito internacional e DF quando aborda sobre direitos inerentes ao ser humano)
	UFMG	Direito Penal I				
	UFPE	Direito Penal I				
	UFPEl	Direito Penal I				
	PUC-RS	Direito Penal I				
	UFV	Direito Penal I				
	UFBA	Direito Penal I				
ZAFFARONI, Eugénio Raúl; PIERANGELLI, José Henrique. Manual de direito penal brasileiro; parte geral. 7ª. ed., São Paulo: Revista dos Tribunais.	UFMG	Direito Penal I	"os direitos humanos e o controle social"; "o direito penal e os direitos humanos"; Declaração Universal dos Direitos Humanos e Convenção Americana dos Direitos Humanos	Filosofia; história; sociologia	Ética formal, material, social	Sem menção direta
	UFPE	Direito Penal I				
	UFPEl	Direito Penal I				
	PUC-Rio	Direito Penal I				
	PUC-RS	Direito Penal I				
	UFV	Direito Penal I				
	UFLA	Direito Penal I				
	UFBA	Direito Penal I				
UFSM	Direito Penal I					

Fonte: NUJUP (2023)

Vemos que, diante de todas as obras analisadas, sejam de direitos humanos, de direito constitucional ou de direito penal, não existem abordagens efetivamente inter/multi/transdisciplinares no ensino jurídico – quando isso ocorre, é de forma mínima e isolada. Os manuais jurídicos de direitos humanos são apenas para as disciplinas de direitos humanos. A mesma coisa acontece com os de direito constitucional e direito penal. Não existe uma linha de pensamento e reflexão crítica que amarre todas as temáticas, o que deveria ser feito principalmente com relação aos direitos humanos, que se conectam com uma visão ética de mundo e de realidade social e jurídica.

Todas as informações coletadas e analisadas, acerca das matrizes curriculares e dos manuais jurídicos, comprovam a hipótese inicial da pesquisa. Não há abordagens suficientes dos direitos humanos nas faculdades de direito do Brasil, isto é, existem disciplinas de direitos humanos e os alunos devem estudar a temática por meio de manuais específicos, porém a

integração com outras disciplinas é mínima e valoriza conteúdos que simulam pertencimento e permite a perpetuação da experiência colonial de violações de direitos humanos.

O juiz, o promotor, o delegado, o advogado, o professor, o pesquisador/cientista, o profissional do direito que atua formado por essas bases se torna o *expert* e, se colocando em um patamar superior e externo ao próprio Direito e à sociedade, dita o que é a realidade “certa”, como um verdadeiro encriptador (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020b).

Por meio de modelos transcendentais variados e o estabelecimento de condições pré-existentes de pertencimento, que cria totalidades superiores às singularidades (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020b), o ensino jurídico se mostra disjuntivo, hierarquizado e permite a manutenção de uma narrativa simulada de direitos humanos. Não possibilita a transversalidade das temáticas ou o pensamento reflexivo-crítico, mantendo o *status quo* que, na prática jurídica, legitima e justifica as diversas violações aos direitos do povo oculto.²⁴

²⁴ A professora examinadora Renata Furtado de Barros questionou, na defesa, como é possível redesenhar o currículo, pensando sobre as propostas das disciplinas, se seria mais ideal e efetivo existir mais disciplinas de direitos humanos ou incluir essa temática em outras disciplinas. A professora destacou que não dependemos só da universidade para isso, pois é necessário existirem políticas públicas em educação em direitos humanos em todos os espaços.

4 NOVOS CAMINHOS DE ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS: NOS CURRÍCULOS E PARA ALÉM DELES

4.1 A (re)ligação dos saberes: pensamento crítico, pluralista e emancipatório em diferentes epistemologias

4.1.1 *Complexidade, Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade*

Como demonstrado anteriormente, apesar de existirem diretrizes curriculares, ainda que meramente formais e insuficientes, sobre a necessidade de abordagem dos direitos humanos e da inserção de transversalidade e pensamento crítico no ensino jurídico, vimos que não é o que acontece na prática das universidades, em sua maioria. Observamos que os cursos de direito não fomentam a interligação das temáticas, formando juristas acríticos e que atuam na garantia de direitos para os sujeitos sem efetivamente considerá-las como tal, partindo de modelos transcendentais e normas simuladas. Assim, para que a pluralidade aconteça de fato, é essencial que perspectivas epistemológicas críticas e diferenciadas sejam incentivadas e efetivamente inseridas no ensino.

Além disso, percebemos que outros cursos de graduação dialogam com as proposições dos direitos humanos – afinal, qualquer temática possui mínima interseção com o ser humano –, porém não possuem disciplinas optativas sobre o tema em outras áreas do conhecimento. A organização curricular dos diversos cursos, além do Direito, não abriga e não reflete sobre a possibilidade de abordagem compartilhada de conteúdos e segue estruturando as disciplinas de forma monolítica e desintegrada.

Algumas perspectivas mais teóricas sobre a cientificidade e o conhecimento são necessárias para a ampliação do estudo dos direitos humanos nas universidades, que é disjuntivo e não promove integração com temáticas que deveriam se relacionar tanto na teoria, quanto na prática. A teoria da complexidade, elaborada pelo educador Edgar Morin (2011; 2015a; 2015b), demonstra que o conhecimento, o saber e o aprendizado não são fixos, muito menos simples, e a construção institucional do ensino atual simplifica, generaliza, neutraliza e separa os temas, o que gera um grande déficit na percepção dos fenômenos e dos objetos de estudo como um todo.²⁵

²⁵ A professora examinadora Renata Furtado de Barros destacou, na defesa, que as ideias de Edgar Morin também nos permitem pensar sobre a complexidade sistêmica e caótica do mundo, pois abordamos o direito como externo ao mundo, quando na verdade é intrínseco a ele.

Da mesma forma, perspectivas inter, multi e transdisciplinares, defendidas por teóricos e educadores como Morin (2011; 2015a; 2015b), Nicolescu (1996), Jacques Rancière (2019; 2020), Paulo Freire (2020; 2021a; 2021b), dentre outros, proporcionam a reflexão aberta e o pensamento crítico – que acreditamos ser um dos caminhos para a transformação do ensino.

Assim, o conhecimento científico “tradicional”, baseado em paradigmas cartesianos, lineares e ocidentais, em que se separa o sujeito do objeto, reproduz uma inteligência cega, e os métodos de verificação lógica e de pesquisa perpetuam erro e ignorância. O modo de organização do saber em um sistema único de ideias, passando por teorias e ideologias classificadas é a base do que Morin (2015b) chama de pensamento disjuntivo e simplificado. A organização hierárquica do pensamento e das ideias não leva em consideração a complexidade da realidade e esse sistema toma conta das nossas formas de ver e de se relacionar com o mundo, a partir de princípios “supralógicos”, ocultos, que permeiam toda a produção de conhecimento

Além disso, o autor reflete sobre a desintegração da realidade também pela separação e hierarquização dos conteúdos. Mais especificamente com relação às disciplinas curriculares, traz a hiperespecialização e a hiper simplificação como causas do conhecimento isolado, que não dialoga e não permite que enxerguemos o global e o essencial (MORIN, 2015a; 2015b). Os processos tratados como desarticulados e segmentados são, na verdade, associados e se perdem por conta do discurso científico de especialização (MEDICI, 2004).

Ao neutralizar os aspectos complexos da pesquisa e do conhecimento, definindo sujeito – ou, como diz Nicolescu (1996), promovendo a “morte do sujeito” – e objeto, eliminam-se a desordem, a contradição, a incerteza. Não é possível produzir conhecimento crítico sem a reorganização das epistemologias, de maneira a abrir o mundo para fora das caixas em que foi dividido pela uniformização. O sistema cartesiano positivista ocidental excluiu de sua abordagem a relação humano-natureza, e não há como estudar o humano sem entender sua relação com o meio em que vive, o mundo e o sujeito, e vice-versa.

A causalidade unilinear defendida por esse sistema deve ser superada, pois a redução do universo a fatos meramente objetivos e certos, sem a interferência do sujeito que os estuda, continua imortalizando uma organização do conhecimento que separa o mundo sempre em dois, e a ciência deixa de lado seu papel social. No entanto, como expõe Morin (2015b), a ordem e a desordem são complementares, o uno e o múltiplo são coexistentes, o todo é simultâneo à parte, a certeza é irmã da incerteza.

Com essa reflexão, não buscamos uma solução única e inflexível, mas sim caminho(s) para a mudança. A incerteza deve sempre existir, mesmo nas conclusões científicas, porque nada é absoluto. O pensamento complexo de Edgar Morin enxerga a possibilidade de se unir,

no conhecimento científico, a simplicidade e a complexidade. Não é preciso suprimir um para dar lugar ao outro, mas sim articulá-los a fim de associar o que foi por tanto tempo dissociado. É, portanto, aceitar a complexidade como um princípio que leva em conta a realidade dos fenômenos e de sua relação com o mundo e com o humano (MORIN, 2015b).

Medici (2020) acredita que é possível enfrentar a complexidade e o pluralismo jurídico a partir de abordagens críticas do constitucionalismo e, principalmente, dos direitos humanos. Dessa forma, é indispensável a inserção de noções do pensamento complexo e da pluralidade na educação como um todo, notadamente nas faculdades de direito, uma vez que o conhecimento jurídico demanda uma infinidade de complexidades, sujeitos, objetos e conteúdos diversos, que não podem ser vistos linear e disjuntivamente, sendo necessário que as disciplinas proponham a reflexão realizada por estes autores, questionando o uso de metodologias ocidentais e simplificadoras.

Quando tratamos de direitos humanos, o debate é ainda mais enriquecedor, uma vez que a temática deve ser inserida em todas as disciplinas de forma horizontal e autocrítica, permitindo a expansão de teorias abertas e reflexivas, que possam ser constantemente revisitadas e alteradas de acordo com as diferentes realidades, retirando do ensino jurídico sua característica verticalizada.

Não vale a pena ficar preso a uma teoria jurídica geral ou especial tradicional, precisamos de um olhar oblíquo que relacione os diversos ramos do direito, inclusive transdisciplinar, que relaciona o direito com os entendimentos sociais e econômicos da globalização. Sua articulação hierárquica deve ser traçada por meio de traços que podemos visualizar por meio de instrumentos teóricos que são transdisciplinares e/ou que tenham sido desenvolvidos a partir de uma perspectiva jurídica crítica (MEDICI, 2004, p. 32, tradução nossa)²⁶

Para isso, importante trazermos à tona, também, a questão da inter, multi e transdisciplinaridade, e a necessária sinergia entre essas abordagens. O glossário elaborado pelo *International Bureau of Education (IBE)* em conjunto com a UNESCO sobre terminologias relacionadas ao currículo separa e conceitua tais abordagens. No glossário, é possível perceber que as três se inserem na denominada “Integração Curricular” – em inglês, *Curriculum integration* –, que é definida como: “O processo de combinar/articular conteúdos e disciplinas de aprendizagem com vista a promover uma aprendizagem holística e abrangente” (UNESCO;

²⁶ No original: “No vale quedarnos encerrados en una teoría jurídica general o especial tradicional, necesitamos una mirada oblicua que relacione las distintas ramas del derecho, e incluso transdisciplinaria, que relacione el derecho con las comprensiones sociales y económicas de la globalización. Su articulación jerárquica debe ser rastreada a través de huellas que podemos visualizar por medio de instrumentos teóricos que son transdisciplinarios y/o que han sido desarrollados desde una perspectiva jurídica crítica.” (MEDICI, 2004, p. 32)

IBE, 2013, tradução nossa)²⁷. O próprio *site* do glossário faz menção às abordagens inter, trans e multidisciplinares na página que define integração curricular.

Assim, conceitua interdisciplinaridade como: “Uma abordagem de integração curricular que gera uma **compreensão de temas e ideias que atravessam as disciplinas** e das conexões entre as diferentes disciplinas e sua relação com o mundo real. Normalmente, **ênfatiza o processo e o significado** em vez do produto e o conteúdo, combinando conteúdos, teorias, metodologias e perspectivas de duas ou mais disciplinas.” (UNESCO; IBE, 2013, tradução e grifo nossos)²⁸

Já a multidisciplinaridade é entendida como: “Uma abordagem de integração curricular que se concentra principalmente nas **diferentes disciplinas e nas diversas perspectivas** que elas trazem para ilustrar um tópico, tema ou questão. Um currículo multidisciplinar é aquele em que **o mesmo tópico é estudado do ponto de vista de mais de uma disciplina**. Frequentemente, multidisciplinar e interdisciplinar são usados como sinônimos que descrevem o objetivo de cruzar as fronteiras entre as disciplinas.” (UNESCO; IBE, 2013, tradução e grifo nossos)²⁹

Por fim, transdisciplinaridade é “uma abordagem de integração curricular que **dissolve as fronteiras entre as disciplinas convencionais** e organiza o ensino e a aprendizagem em torno da construção de significado no contexto de problemas ou **temas do mundo real**.” (UNESCO; IBE, 2013, tradução e grifo nossos).³⁰

Refletindo sobre a necessária implementação desses conceitos no conhecimento e na educação, Nicolescu (1996) nos lembra que não podemos perder de vista que, apesar de possuírem diferenças e similaridades, as abordagens devem ser sinérgicas, dialogando de forma harmônica e complementar. Assim, o autor retira da análise a simples discussão semântica acerca dos termos, mostrando a importância de utilizá-los de forma conjunta, pois, se focarmos meramente nos significados conceituais, corremos o risco de cairmos em um

²⁷ No original: “The process of combining/articulating learning content and subjects with a view to promoting holistic and comprehensive learning.” (UNESCO, IBE, 2013).

²⁸ No original: “An approach to curriculum integration that generates an understanding of themes and ideas that cut across disciplines and of the connections between different disciplines and their relationship to the real world. It normally emphasizes process and meaning rather than product and content by combining contents, theories, methodologies and perspectives from two or more disciplines.” (UNESCO, IBE, 2013).

²⁹ No original: “An approach to curriculum integration which focuses primarily on the different disciplines and the diverse perspectives they bring to illustrate a topic, theme or issue. A multidisciplinary curriculum is one in which the same topic is studied from the viewpoint of more than one discipline. Frequently multidisciplinary and crossdisciplinary are used as synonyms describing the aim to cross boundaries between disciplines.” (UNESCO; IBE, 2013)

³⁰ No original: “An approach to curriculum integration which dissolves the boundaries between the conventional disciplines and organizes teaching and learning around the construction of meaning in the context of real-world problems or themes.” (UNESCO; IBE, 2013)

cientificismo e em perspectivas mal compreendidas, transformadas em fenômenos de linguagem e, conseqüentemente, mal aplicadas na prática educacional.

O autor traz uma importante metáfora para refletirmos sobre o sistema educacional atual. Apesar de sua obra ser do século passado, vemos muita similaridade com o que é aqui tratado, uma vez que mostra que nenhuma árvore é completa sem suas raízes, troncos e folhagens (NICOLESCU, 1996). Dessa forma, trazendo essa perspectiva para a temática de inserção de direitos humanos no ensino jurídico, vemos que a faculdade de direito deve proporcionar o desenvolvimento de todos os aspectos nos alunos, em sua totalidade aberta, o que significa que as disciplinas de formação geral e as de formação técnico-jurídica devem estar em constante diálogo entre elas e com os direitos humanos, formando juristas-árvores completos, com raízes, troncos e folhagens nutridos de humanização e criticidade.

Outrossim, apesar de as conceituações trazidas pelo glossário IBE/UNESCO não serem absolutas, sendo necessário abordá-las de forma harmônica, percebemos que todas as perspectivas têm em comum a busca pela transposição dos limites colocados às disciplinas pela organização curricular, propondo que seja transversalizada. Todas as abordagens podem, portanto, contribuir para que o ensino jurídico seja menos disjuntivo e trazer perspectivas críticas e de direitos humanos a todas as disciplinas elencadas nas matrizes curriculares.

Para Morin (2015b), a transdisciplinaridade pode também ser colocada como “indisciplinaridade”, no sentido de não se subordinar à organização curricular em disciplinas hierarquizadas, diferindo do modelo imposto, impassível de crítica. “Toda uma enorme instituição burocratizada – a ciência –, todo um corpo de princípios, resiste ao mínimo questionamento, rejeita com violência e despreza como ‘não científico’ tudo o que não corresponde ao modelo.” (MORIN, 2015b, p. 51)

No mesmo sentido, Nicolescu (1996) traz a ideia de que a transdisciplinaridade não é uma dissidência, pois não deve ser absorvida pelo sistema educacional como algo fixo, imutável. Mas é um desvio, no sentido de se distanciar da necessidade de eficácia do sistema educacional, que não permite que existam dúvidas e incertezas. Assim, essa perspectiva educacional proporciona uma visão diferente do mundo, propondo constante diálogo, religação dos conhecimentos e questionamento dos fundamentos e pilares anteriormente estruturados como únicos e universais.

Ao proporem a integração de conteúdos e ideias, Morin, Nicolescu e outros autores apostam na diminuição das dicotomias e binaridades. Isto é, acreditam na importância de se enxergar o mundo como multidimensional, plural e aberto, integrando local e global e vice-

versa, e na influência que perspectivas como essas podem exercer sobre a mudança educacional. É, em certa medida, o que a pesquisa aqui exposta questiona e propõe.

No entanto, importante relacionarmos a ideia de transdisciplinaridade com o simulacro proposto pela teoria da encriptação do poder, de Sanín-Restrepo, pano de fundo da reflexão realizada. Essencial que essas perspectivas educacionais não sejam introduzidas no ensino jurídico como instrumentos meramente formais, que não se demonstrem na prática da organização curricular, livros jurídicos e discussões realizadas em sala de aula. É esse o risco de buscar inserir novas perspectivas em um sistema calcado nos ideais simulados, encriptados e coloniais, indiferente às mudanças atuais. Nesse sentido, alerta Nicolescu:

A transdisciplinaridade malconduzida poderia ser o meio ideal para conceder uma nova legitimidade aos desconcertados, sem alterar nada em seu processo. (...) corre-se o perigo de se apoderar da cultura transdisciplinar, no novo, para continuar se submetendo ao único deus da eficácia pela eficácia de forma infinitamente mais refinada do que antes. É urgente a formulação de uma deontologia transdisciplinar, cujos três grandes sinais são o reconhecimento dos direitos inalienáveis do homem interior, a irredutível novidade do nosso tempo e o caráter atópico da transdisciplinaridade. (NICOLESCU, 1996, pág. 85, tradução nossa).³¹

Nesse sentido, para Rancière (2020), a dicotomia superioridade/inferioridade é uma “ficção convencional”, ou seja, é uma modelagem expressa no cotidiano educacional que não é questionada e se torna um padrão. Morin (2015b), ao falar do conhecimento científico, também mostra como o sistema de compreensão que começou a fracassar foi mascarado pelo sucesso de sua manipulação. Propõe, assim, uma “*scienza nuova*”, que não se desvencilha completamente dos pilares clássicos, mas também não busca uma única solução como verdadeira. Esforça-se no distanciamento da metodologia científica reducionista, fechada e meramente quantitativa, buscando a religação dos saberes.

A compreensão do humano na educação é também forjada pela separação de conteúdos. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Nesse sistema educacional que desintegra sua natureza complexa é impossível que se aprenda, de fato, o que é ser humano. Com a religação dos saberes, é possível mostrar a unidade e a diversidade da condição humana. A universalidade mundializada e o sistema de educação como um todo precisam ser revolucionados, não excluindo completamente os aspectos do conhecimento

³¹ No original: “La transdisciplinariedad mal conducida podría constituir el medio ideal para acordar una nueva legitimidad a los responsables desconcertados, sin cambiar nada de su proceso. (...) existe el peligro de apoderarse de la cultura transdisciplinaria, en lo que tiene de novedosa, para continuar sometidos al único dios de la eficacia por la eficacia de una manera infinitamente más refinada que antes. Es urgente la formulación de una deontología transdisciplinaria, cuyos tres signos mayores son el reconocimiento de los derechos inalienables del hombre interior, la novedad irreductible de nuestra época y el carácter a-tópico de la transdisciplinariedad.” (NICOLESCU, 1996, p. 85)

científico ocidental, mas sim introduzindo novos caminhos a partir da complexidade do que é ser humano (MORIN, 2015a).

Morin (2015a) também aposta na revolução pedagógica da educação por meio dos docentes. Para ele, o professor não deve “distribuir” o saber, mas sim dialogar com os alunos para chegar a uma reflexão conjunta e aberta. No mesmo sentido, Freire (2020) vê o sistema educacional atual como um ato de depositar, que possui posições fixas – os alunos são os depositários, o professor é o depositante e o saber é o objeto depositado –, que ele chama de “concepção bancária da educação”. Como Morin (2015a; 2015b), Rancière (2019; 2020), Freire (2020) e hooks (2020) expressam, há uma urgente necessidade de que educadores e educandos sejam simultaneamente sujeitos da educação, em um ciclo constante de aprendizado.

Nesse sentido, destacamos a perspectiva da educação emancipadora trazida por Jacques Rancière (2019; 2020), que ressalta o papel do educador na transformação do ensino. O autor sustenta que a transmissão neutra do saber e a reprodução do pressuposto desigualitário são características-chave da ficção social que reproduz incessantemente as hierarquias. Ao contrário do embrutecimento do ensino, a emancipação da educação se funda na “capacidade em ato”, ou seja, o potencial que os alunos têm, igualmente, de compreender os fenômenos. O ensino atual, estruturado de forma padronizada, pressupõe que as inteligências são desiguais. No entanto, o ensino emancipador possui a igualdade como fundamento, na medida em que liberta o saber da dicotomia paradoxal desigualdade/igualdade e, conseqüentemente, da pedagogização, neutralidade e homogeneidade.

Desse modo, é necessário implementarmos o “véu da ignorância”, que desconsidera as subordinações e hierarquias das inteligências. Na ignorância não há hierarquia, mas sim questionamento. O aluno que acredita que possui inteligência inferior é embrutecido, porém ele não é intelectualmente inferior ao professor, pois estão em igualdade de inteligências, e os métodos de abordagem não são piores ou melhores, apenas diferentes entre si (RANCIÈRE, 2020).

É por isso que a prática do saber deve ser conjunta, crítica, engajada e emancipadora. O embrutecimento acontece quando nos comparamos uns aos outros, a partir dos códigos e regras impostas pelas instituições. A emancipação ocorre quando o igual compreende o igual, sem que a (des)igualdade seja um fundamento, que não deve ser um fundamento ou um objetivo de progresso, mas sim um ponto de partida, um pressuposto de qualquer relação (RANCIÈRE, 2020). De igual modo, para hooks (2020), a igualdade enquanto princípio não faz sentido no mundo capitalista corporativista, governado por uma oligarquia global, e a educação, tomada pelos parâmetros universalistas atuais, é medida do sucesso material no capitalismo.

O mestre ignorante, que não acha que sabe mais que o aluno, aplica o método emancipador quando parte da igualdade de inteligências, não de hierarquias, eliminando a distância entre seu saber e a do outro, tomando consciência da emancipação (RANCIÈRE, 2020). Os professores, como facilitadores da educação, e não como donos de todo o saber, precisam questionar seus alunos, criando um senso de comunidade em classe, os engajando ao aprendizado não superficial (hooks, 2020).

Uma proposta de Rancière (2020) é a adoção do “Ensino Universal”, que não possui similaridades com a universalidade ocidentalizada, mas sim é uma perspectiva que entende a semelhança de capacidades entre todos os emancipados, de forma universal. Deve ser dirigido aos indivíduos, e não às sociedades ou instituições, que rejeitam a emancipação intelectual. Ou seja, todos os que pensam em si mesmos como semelhantes ao outro são emancipados porque não focam na diferença de inteligências ou capacidades.

As perspectivas educacionais trazidas propiciam o pensamento crítico, que também deve ser transversalizado na prática educacional. É necessário que as faculdades de direito proponham organizações curriculares não só de forma transdisciplinar e emancipatória, mas também que tenham como pano de fundo a crítica e a problematização reflexiva de tudo o que é posto como absoluto, não para alcançar uma solução, necessariamente, mas para que os discentes consigam refletir acerca da origem do discurso dos direitos e de sua aplicação no mundo atual, com todas as suas nuances e realidades diversas. Nesse sentido, Medici (2020) aposta no pensamento crítico situado, ou seja, que abranja a totalidade da situação colonial em que estamos inseridos, muito diferente do pensamento crítico eurocêntrico.

O glossário IBE/UNESCO também menciona o pensamento crítico – *critical thinking*, e o define como:

Um processo que envolve fazer perguntas apropriadas, reunir e classificar criativamente informações relevantes, relacionar novas informações ao conhecimento existente, **reexaminar crenças e suposições**, raciocinar logicamente e tirar conclusões confiáveis. O pensamento crítico exige esforço persistente para aplicar construções teóricas para entender o problema, considerar evidências e avaliar métodos ou técnicas para formar um julgamento. **As habilidades cognitivas de análise, interpretação, inferência, explicação, avaliação e de monitoramento e correção do próprio raciocínio estão no centro do pensamento crítico.** (Fonte: Seel 2012). Atributos como **curiosidade e flexibilidade e atitude questionadora** estão intimamente relacionados ao pensamento crítico. Cada vez mais referido como uma competência chave e uma habilidade do século XXI. (UNESCO; IBE, 2013, tradução e grifos nossos)³²

³² No original: A process that involves asking appropriate questions, gathering and creatively sorting through relevant information, relating new information to existing knowledge, re-examining beliefs and assumptions, reasoning logically, and drawing reliable and trustworthy conclusions. Critical thinking calls for persistent effort

Rancière (2019) se opõe ao uso atual da tradição crítica, que utiliza uma lógica global de desenvolvimento das forças produtivas e de banalização da realidade. A crítica a essa visão deve basear-se em outros conceitos e procedimentos, sob a pena de apenas retroalimentar o vitimismo da ignorância, a desigualdade de inteligências e o sucesso do mercado em todas as relações humanas.

Em seu sentido original, ‘crítica’ quer dizer: o que concerne à separação, à discriminação. Crítica é a arte que desloca as linhas de separação, que introduz separação no tecido consensual do real e, por isso mesmo, embaralha as linhas de separação que configuram o campo consensual do que é dado, como a linha que separa o documentário da ficção: distinção em gêneros que separa principalmente dois tipos de humanidade, a que sofre e a que age, a que é objeto e a que é sujeito. (RANCIÈRE, 2019, p. 75)

Nota-se que, nas faculdades de direito atuais, não há menção ao valor político do conhecimento. Warat (1982) expõe o caráter institucional do senso comum teórico dos juristas, em que existem verdades jurídicas únicas e inflexíveis nas próprias instituições de ensino, afastando os juristas da compreensão do papel social do direito. É necessário, portanto, uma reflexão a fim de buscar uma nova epistemologia que relacione o sistema de conceituação e o saber jurídico com a prática jurídica, a partir de um “saber crítico”, que se distancia do “saber jurídico institucionalmente sacralizado” (WARAT, 1982, p. 48).

Para bell hooks (2020), a essência do pensamento crítico é o interesse pelo saber, pelo conhecimento mais profundo e subjacente, deixando de lado as verdades superficiais óbvias. E não só isso, a verdade superficial nem sempre é verdadeira. Pode estar simulada, forjada em forma de verdade, que só com o pensamento crítico é possível verificar sua essência. A organização educacional atual ensina o “perigo” de se pensar, refletir, questionar, retroalimentando esse sistema simulado.

O pensamento crítico deve ser interativo, envolvendo aluno, colega e professor, que precisam passar pelo ciclo ensinar/aprender com a mente aberta – Freire (2020) afirma que educadores e educandos são sujeitos no ato de educar.³³ É preciso, assim, reconhecermos o que

to apply theoretical constructs to understanding the problem, consider evidence, and evaluate methods or techniques for forming a judgement. The cognitive skills of analysis, interpretation, inference, explanation, evaluation, and of monitoring and correcting one’s own reasoning are at the heart of critical thinking. (Source: Seel 2012). Attributes such as curiosity and flexibility and a questioning attitude are closely related to critical thinking. Increasingly referred to as a key competence/competency and 21st century skill. (UNESCO; IBE, 2013).

³³ A professora examinadora Rosário Torres-Guevara, na defesa, comentou que Paulo Freire também aborda sobre a questão de que o ser humano é um ser incompleto e que, no contexto do ensino jurídico, essa também seria uma aposta de abordagem dos direitos humanos, pois se o aluno deve se conectar com a realidade dos marginalizados, também deve entender que o ser humano é incompleto, assim como o Direito. Ou seja, a professora comentou sobre a importância e necessidade de entendermos nossa própria incompletude, e que nenhum jurista sai da faculdade completo, pois ele e o Direito estão em constante transformação, mudança e

não sabemos e resistirmos, por meio de uma práxis política crítica, à globalização neoliberal dos direitos humanos (hooks, 2020; MEDICI, 2004). É também o que propõe Rancière (2020), quando traz o conceito de “véu da ignorância”.

O pensamento crítico potencializa o reconhecimento, a consciência plena, a autocrítica e o engajamento de ideias. O saber se torna, dessa forma, democrático, intuitivo e um contexto fértil para busca de novos caminhos, tentando diminuir a distância entre a reflexão acadêmica e a social, que são incomunicáveis no ensino jurídico (hooks, 2020; MEDICI, 2004). Assim, abordagens crítico-reflexivas que insiram o jurista nas realidades a serem combatidas por ele são essenciais para a mudança de mentalidade – que apenas se inicia no ensino, mas que permite, ao final, transformar a realidade do direito e dos sujeitos invisíveis.

Por fim, importante mencionar que as perspectivas educacionais aqui trazidas não são uma disciplina nova. Não há que se criar hiperespecializações em inter, multi, transdisciplinaridade, complexidade, emancipação e pensamento crítico. Elas são abordagens que devem servir de pano de fundo de qualquer organização curricular. O que falta para a mudança educacional é uma cultura epistemológica de reflexão e constante crítica, que é possibilitada pela incerteza e pela utilização de perspectivas diversas.

A penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas, programas e projeções da Universidade permitirá a evolução da sua missão, hoje um pouco esquecida - o estudo do universal. Assim, a Universidade pode tornar-se um lugar de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre arte e ciência, eixo da reunificação entre cultura científica e cultura artística. A Universidade renovada será a casa de um novo humanismo (NICOLESCU, 1996, p. 98, tradução nossa)³⁴

4.1.2 A decolonialidade e a crítica neoliberal como pressuposto no ensino de direitos humanos e no pluralismo jurídico

Inicialmente, ressalta-se que o pensamento decolonial (ou decolonialidade) se originou das ideias discutidas e propostas pelo grupo conhecido como “Modernidade/Colonialidade”, composto por teóricos e autores latino-americanos que buscaram formas contra hegemônicas de se pensar a realidade e a modernidade, sugerindo uma ruptura radical com o poder, o ser e o

aprendizado. Se entendemos que somos seres incompletos, então podemos compreender que os direitos humanos também estão em constante movimento, e essa é uma perspectiva interessante para se abordar em sala de aula a fim de modificar o ensino jurídico engessado.

³⁴ No original: La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y la proyección de la Universidad permitirá la evolución de su misión, hoy en día un poco olvidada -el estudio de lo universal-. Así, la Universidad podrá volverse un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística. La Universidad renovada será el hogar de un nuevo humanismo.” (NICOLESCU, 1996, p. 98)

saber coloniais. Os pensadores do Sul, apesar de não perceberem a história como linear e progressiva, têm como marco da modernidade o ano de 1492, em que os europeus chegaram às Américas. Buscam entender o “mito da modernidade”, que produziu diversos modelos e dicotomias. Inspiram-se, em grande parte, em teorias pós-coloniais, frutos da reflexão acerca da colonização britânica na Ásia e na África. Alguns dos teóricos principais dessa abordagem são Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Enrique Dussel e Catherine Walsh, entre outros.

Importante, aqui, diferenciar os conceitos de colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35-36).

A decolonialidade, portanto, é uma vertente das teorias pós-coloniais, as quais se inserem em contextos diversos, porém voltada à luta contra a colonialidade mais especificamente na América Latina, região mais desigual do mundo, que funcionou como um instrumento de dominação e destruição das diferenças e que, hoje, é um lugar de permanente resistência ao (neo)colonialismo. A decolonialidade perpassa pela crítica e busca a reforma de todas as dimensões da subjetividade: saber, ser e poder. A primeira refere-se à objetividade, à metodologia, ao conhecimento. A segunda, ao tempo e ao espaço dos povos colonizados. A terceira, à estrutura e à cultura (MALDONADO-TORRES, 2019).

Alguns autores se referem a essa abordagem como “descolonial”. Porém, aqui, concordando com Gonzaga (2021), trataremos a perspectiva como “decolonial”, retirando o “s”, porque a descolonização se refere, em nosso entendimento, ao processo de independência formal e administrativa das colônias, fazendo alusão à colonização/colonialismo. A decolonialidade, no entanto, é o “movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociadas da colonialidade” (GONZAGA, 2021, p. 116), ou seja, enfatiza o enfrentamento ao discurso da colonialidade, enquanto neocolonialismo e dominação de todas as dimensões do ser, que persiste até os dias atuais.

Em relação aos processos de descolonização – rompimento político das colônias com as metrópoles –, importante mencionar o que Sanín-Restrepo (2014) entende como independências meramente formais. De forma aprofundada, o autor expõe que esses processos mantiveram o desenho social de separação entre as elites e os “crioulos”, não mais a partir da

submissão à monarquia, mas pela utilização e imposição do conceito de Nação. As independências, na verdade, possibilitaram uma justificativa para a continuidade da hegemonia branca, mascarando o modelo estratégico de exclusão jurídico-política. Com isso, as elites que promoveram as independências formais na América Latina utilizaram o “Estado-Nação” para definir seu lugar privilegiado e o pertencimento, ou não, dos demais grupos sociais.

Ainda, a descolonização formal mascarou a escravidão, a “limpeza” étnica e a estratificação social, que continuaram existindo, mas agora sob o manto legitimador da constituição e da institucionalização desses princípios dominadores. Os processos de independência, nesse contexto, geraram uma abertura e consequente transição para novos poderes geopolíticos, que apenas deram continuidade ao que já era realizado na colônia (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020b).

No entanto, importante entendermos a dimensão histórica dos processos coloniais e dessas críticas pós-coloniais. Sob o ponto de vista geopolítico, não podemos utilizar tais ideias de maneira linear, pois diversos processos de descolonização e decolonialidade ocorreram – e seguem ocorrendo – de maneira simultânea e paralela. Dessa forma, não nos prendemos a análises “evolutivas” ou de “progresso”, mas refletimos sobre a importância crítica dessas perspectivas como um dos caminhos possíveis de transformação da realidade jurídica.

Dito isso, a decolonialidade deve ser um projeto comum a todos, em que os invisíveis e os visíveis renunciem à colonialidade, criando formas do ser, do saber e do poder, e recuperando as deixadas para trás. A decolonialidade fomentada pelos autores latino-americanos demonstra que o novo padrão de poder imposto pela globalização e pelo capitalismo colonial moderno fez com que as instituições de poder aplicassem o multiculturalismo como um discurso encobridor das estruturas coloniais, ou seja, a diferença e o pluralismo³⁵ são incorporados formalmente, mas se utilizam delas como uma nova estratégia de dominação, a partir de sua neutralização e de seu esvaziamento de significado, como anteriormente exemplificado em relação aos direitos humanos.

Importante ressaltar que o pensamento crítico decolonial não busca eliminar por completo o conhecimento e as ideias ocidentais-europeias, mas sim realizar um diálogo crítico reinterpretativo que produza resultados efetivos na realidade dos povos invisíveis. Não se trata de reverter a história do planeta, como se a invasão colonial não tivesse existido, ou de utilizar

³⁵ Vale mencionar que, quando falamos de pluralismo (ou pluralidade), pensamos na definição dada ao termo por Hannah Arendt (2010, p. 08): “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.”

os mesmos meios e ferramentas coloniais, mas sim de buscar articular uma virada epistemológica em prol dos povos do Sul. É o que reitera Medici (2020):

A viragem descolonizante não significa uma posição identitária essencialista que nega qualquer diálogo ou reivindica a universalidade. Não deixa de considerar o diálogo com a história da teoria política e dos seus clássicos. Mas o diálogo com estes discursos tem em conta as diversas condições histórico-sociais de enunciação e acolhimento. O nosso acolhimento deve estar situado, ou seja, deve ser ativo a partir das exigências políticas e históricas da nossa situação. (MEDICI, 2020, p. 26)

Além disso, ressaltamos que a busca pela inserção da decolonialidade no ensino jurídico aqui proposta não é um discurso meramente retórico – nós vamos além: buscamos um caminho prático e decolonial-desencriptante, que enxerga as armadilhas contidas também nessa abordagem. Um ensino verdadeiramente decolonial perpassa por essa crítica, pois se não o fizer, o pertencimento de sujeitos será sempre formal – a representatividade simulada não é suficiente para a mudança efetiva, e seguimos em um processo de “inércia em movimento”. A decolonialidade desencriptada nos possibilita enxergar as armadilhas sem ter medo delas, e nos dá as ferramentas para lutar contra elas.

Nesse sentido, percebemos que as narrativas decoloniais, muitas vezes, utilizam ideias subversivas que se tornam um modelo – o que é contraditório, visto que buscam eliminar a padronização. Vemos, por exemplo, em algumas abordagens, a generalização do povo “latino-americano”, sem se comprometer a questionar seu contexto a partir da realidade que se busca transformar – e a reprodução de modelos aprisiona a condição real dos sujeitos ocultos. Se utilizamos a perspectiva decolonial a partir de um olhar desencriptante, constatamos que a questão é muito mais profunda e saímos de narrativas panfletárias. Com isso, enxergamos a incapacidade de o Estado gerir e garantir os direitos fundamentais/humanos, principalmente pela sua falta de compromisso e de autorresponsabilidade, o que perpassa pela atuação dos juristas no sistema judiciário.

Como demonstrado anteriormente, toda a estrutura institucional e de poder baseia-se em premissas coloniais. A modernidade, em simbiose com a colonialidade, resulta apenas na dominação. A partir da utilização do Estado-Nação como ferramenta da institucionalização dessa dominação, foi possível a continuidade e a extensão da padronização do ser, do poder e do saber. O constitucionalismo latino-americano, ao adaptar os princípios clássicos do direito europeu a uma realidade diferente, não reflete acerca dos seus fundamentos, e abre possibilidades para a exclusão do povo oculto – o que Sanín-Restrepo chama de “constituição encriptada” (SANÍN-RESTREPO, 2014; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020b).

Essas armadilhas do Estado-Nação e da constituição são as engrenagens da modernidade/colonialidade. São essenciais para a construção e reprodução de modelos, que eventualmente dão forma para o direito internacional e para os direitos humanos – mais uma vez, legitimando o sujeito que pode existir e excluindo o que não pode. A face oculta do nacionalismo e do constitucionalismo funciona como um arquétipo para a produção dos modelos transcendentais, que aglutinam e padronizam culturas, formas de ser e de conhecimento, para suprimir identidades que não são bem-vindas nesses contextos.

Squeff e Damasceno (2022) mostram que a colonização da América Latina deu início à colonialidade por meio de relações assimétricas de poder contemporâneas. Nesse contexto, o direito internacional, enquanto produto da modernidade e do pensamento ocidental-europeu, também foi produzido por uma lógica colonial que buscava a manutenção do *status quo*. Justificou o fortalecimento dos interesses de poucos no processo de “civilização” dos povos do Sul, a partir da negação sistemática da diversidade. O direito internacional, portanto, arquitetado em meio à colonização e à colonialidade, utiliza padrões globais universais e categorizações a fim de ocultar e silenciar o outro, “não civilizado”.

Os autores ainda traçam um paralelo com a “linha abissal” de Sousa Santos e afirmam que a separação das formas de ser, pensar e se relacionar do Norte e do Sul Global é sustentada pelo Direito Internacional e pela própria roupagem universal proposta pelo ideal dos direitos humanos, que são manipulados pelas instituições internacionais. As Américas estão às margens, no fundo dos oceanos, enquanto a Europa se destaca por sua localização central, do lado “correto” da linha abissal (SQUEFF; DAMASCENO, 2022).

Da mesma forma, Sanín-Restrepo (2014) enxerga o direito internacional moderno como a reprodução do projeto romano de humanidade que, apesar de ter permitido a igualdade e a estabilidade no direito de guerra e na geopolítica da Europa Ocidental, possibilitou a redução das múltiplas formas de existência à unicidade do Estado-Nação. Esse modelo está fechado em si mesmo, reproduzindo o mundo colonial, e o Direito apenas o legitima.

Como afirmamos anteriormente, o discurso político colonial moderno não só moldou a vida de quem foi submetido à colonização, mas também as instituições como as conhecemos hoje. Foi utilizada uma linha argumentativa de categorização e de pseudocientificismos que subsiste até os dias atuais. Como Medici (2020) expõe, esse processo colonial gerou a necessidade de um poder uniformizador, utilizado como estratégia de instrumentalização da alteridade. A missão civilizatória universalista, a evangelização, a história linear e do progresso e as dicotomias impostas permitiram a criação de “sub-cidadanias”, mascaradas por uma estrutura institucional e de poder que as inclui apenas em discurso.

Além disso, a própria ineficácia do Estado de Direito e das garantias constitucionais são derivadas desse modelo, implantado em um contexto diverso ao europeu, que não considerou as relações sociais anteriormente existentes na América. A permanência do “projeto” modernidade/colonialidade só será descortinada se existir problematização do sentido comum abordado no ensino jurídico, inserindo um entendimento voltado ao pluralismo jurídico e à crítica situada (MEDICI, 2012).

A perspectiva decolonial busca mostrar que a colonialidade é constitutiva da modernidade, a partir da codificação da diferença por meio de hierarquias e da classificação social-racial. A naturalização da dominação deu-se por categorias que justificam as exclusões, como a ideia de raça, as características fenotípicas e a divisão do trabalho (QUIJANO, 2005). Devemos, portanto, reconhecer que a concepção moderna de direitos humanos é oriunda desse contexto, uma vez que são localizados apenas em um lado da linha abissal, criados para o “homem universal”. Em sua origem, a universalidade europeia ignora outras formas de conhecimento e sujeitos outros, reforçando hierarquias e subjetivações (BRAGATO, 2014).

Dando especial enfoque à colonialidade do saber, em que são ignorados conhecimentos e metodologias outras, ressalta-se que a própria estrutura educacional é voltada para a teoria dominante ocidental, pois enfatiza os princípios da objetividade, da neutralidade e da racionalidade, imaginados como produtos exclusivamente europeus, porém universais (QUIJANO, 2005). Nesse contexto, a educação é uma das ferramentas mais poderosas da colonização (hooks, 2020), principalmente pela colonização da mente e pela alienação colonial (THIONG’O, 1986).

Para Thiong’o (1986), os valores são transmitidos pela linguagem e pela cultura. Se esses dois importantes pilares das sociedades foram violentamente arrancados por meio da colonização, a única saída para os povos colonizados foi subjugar-se aos colonizadores. Dessa forma, a história única, universal e padronizada, foi a realçada por esses. Isso reflete, diretamente, na origem dos direitos humanos e nos valores éticos e humanos transmitidos pela educação moldada nesse contexto.

A crítica decolonial busca, então, reverter esse cenário de dominação de todos os níveis do ser do Sul, esforçando-se para (re)criar um discurso outro e uma forma de pensar plural e aberta a conhecimentos, corpos e culturas outras. É importante ressaltar que a colonialidade é fruto da modernidade, do capitalismo e da globalização criadas pelo Norte Global, estruturas que não sobrevivem uma sem a outra, e o Direito Internacional e os direitos humanos reproduzem essa lógica da mesma forma, a partir da utilização dos princípios de soberania e civilidade.

Evidente que os documentos internacionais e nacionais mencionados anteriormente permitiram um avanço na regulamentação da temática e, junto com a Constituição Federal de 1988, estabeleceram importantes princípios para a construção de uma sociedade mais integrada e plural. No entanto, notamos que um dos maiores obstáculos à plena democracia e à garantia dos direitos humanos é a própria cultura jurídica, que permanece focada em concepções do direito baseadas no paradigma individualista liberal, e que utiliza, de forma estratégica, o formalismo jurídico.

Nesse sentido, foram articuladas todas as formas de controle do trabalho em torno do capital e em uma ordem cultural global que se baseou na hegemonia europeia-ocidental, criando um padrão de poder mundial e de controle da subjetividade (QUIJANO, 2005). Apesar de ser um processo histórico vivido nos últimos séculos, sabemos que atualmente não é diferente. Para os autores decoloniais, modernidade, colonialidade e capitalismo são faces da mesma moeda e atuam em sinergia para excluir e dominar.

Medici (2020) enxerga no Sul global um lugar de enunciação, que se caracteriza pela situação geopolítica e cultural e pela procura crítica e sensível dos povos para transformar sua realidade e atravessar a modernidade/colonialidade. Diversos são os exemplos de imposições que a América sofreu quando os europeus a “encobriram” – não a descobriram, como diz Dussel (1993) –, porém a homogeneização dos calendários mundiais e da cartografia planetária, modificando diversos conhecimentos tradicionais dos povos originários, foi essencial para a prosperidade do sistema mundial capitalista. O neoliberalismo e os regimes plutocráticos eleitorais são, para Medici (2020), a continuidade do colonialismo e expressam a negação dos direitos humanos, da cidadania e da soberania dos povos.

hooks (2020) afirma que os grandes negócios e o capitalismo corporativo incentivam o sucesso meramente material, e isso é realizado em grande escala nas instituições educacionais. É mais importante a aquisição de informação para fortalecer a oligarquia global do que o aprendizado a partir do pensamento reflexivo e crítico. Freire (2020) diz que o fundamento do desenvolvimento da pessoa humana é o “mito da propriedade privada”, porém só são sujeitos que possuem esse direito os opressores, em uma lógica de “pão e circo”, legado de Roma Antiga.

Nessa toada, Laval (2020) sustenta que o conhecimento, herdado de uma pedagogia orientada para a inserção profissional, subordina-se à lógica instrumental do saber. Conhecimento é sinônimo de competência intelectual, inclusive perpetuada pelas organizações internacionais e universidades. Para o autor, o neoliberalismo e o capitalismo não criaram a

“empresa da educação”, mas sim agravaram e justificaram esse cenário de utilização da escola enquanto outro serviço público qualquer.

Assim, uma vez que a colonialidade não existe sem o capitalismo, a redução dos direitos ao econômico e a construção de alguns espaços privilegiados tornou possível a hierarquização em todos os campos de existência – também no conhecimento, como comprovado anteriormente. As práticas educacionais, sustentadas pelas legislações e políticas internacionais são hierárquicas e, como afirmam Campos, Araújo e Campos (2021, p. 390), “em termos econômicos, a encriptação do poder ocorre dentro de um mercado que transformou a educação em *commodities*, potencializando-a de forma exponencial.”

Do mesmo modo, Holmes e Sustain (2019) ressaltam que os direitos individuais são bens públicos, pois possuem um custo orçamentário e social. Para os autores, o direito à propriedade privada e o direito à educação são exemplos de direitos que financiam a si mesmos, já que aumentam a riqueza social tributável, e o investimento público em sua proteção ampliam a própria base tributária. Ou seja, internamente, o mecanismo de financiamento da educação é, também, benéfico ao Estado e ao capitalismo neoliberal.

Como afirmamos anteriormente, o financiamento dos direitos humanos afeta diretamente suas garantias e possibilita que sejam utilizados como instrumentos de poder. Um exemplo prático dessa questão é o recorde estimado pela ONU para o ano de 2023: 339 milhões de pessoas precisam de ajuda humanitária, em 69 países, o que custará aproximadamente US\$51.5 bilhões – um aumento de 25% em comparação ao início de 2022 (OCHA, 2022a). Isso significa que as pautas de necessidade humanitária se tornam cada vez mais caras e mais difíceis de serem garantidas.

O Escritório das Nações Unidas para Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA), um dos principais organismos da ONU em relação à resposta humanitária, informou que apenas 5% de seu orçamento anual é financiado pela ONU – o restante depende de contribuições voluntárias, principalmente pelos Estados Membros. Em 2022, a necessidade extraorçamentária da organização foi de US\$ 300,8 milhões (OCHA, 2022b). Com isso, seu orçamento é imprevisível e instável, o que afeta o planejamento dos projetos e ações promovidas e, conseqüentemente, a garantia dos direitos humanos.

Dessa forma, é evidente que a aplicação do direito, notadamente no âmbito internacional, é refém da colonização, da colonialidade, do sistema capitalista e da narrativa de direitos humanos que se baseia na hierarquização e categorização do mundo. Por isso, confiamos na potência do ensino em direitos humanos menos hierarquizado, catalogado e

massificado, que aposte menos no poder coercitivo do Estado e mais na nossa capacidade humana de diálogo e de convergência das diferenças.

Observamos que a discussão sobre as minorias e a garantia de seus direitos se dá no âmbito dos guetos, o que exclui a própria exclusão. A dimensão que se oculta nessa narrativa é a de integração, de inclusão e do verdadeiro respeito às diferenças. Como dissemos, a perspectiva de abordagem jurídica atual se distancia disso, o que prejudica diretamente a efetividade dos direitos – e, portanto, apostamos no poder da transformação coletiva, a partir dos olhos dos diferentes, e não apenas em diálogo com eles. O primeiro passo, no entanto, é a mudança da abordagem dessas temáticas nas faculdades de direito, a partir da reflexão sobre a colonialidade intrínseca ao direito, e possibilidades e caminhos diversos, que se complementam.³⁶

Moreira (2019), a fim de modificar a educação jurídica panfletária, propõe uma hermenêutica jurídica a partir da percepção de indivíduos subordinados e afirma que estes possuem lugar de fala enquanto pessoas que não encontram lugar de expressão no direito ou uma resposta satisfatória do Poder Judiciário – como os povos originários, as mulheres, os LGBTQIA+, os negros etc. Esse cenário advém da concepção majoritária entre os juristas brasileiros sobre a igualdade meramente formal, de que o direito está baseado em normas que obedeceram ao procedimento legislativo formal e de que não existem problemas em sua aplicação prática. O jurista homem, branco, cis, heterossexual possui, assim, uma postura interpretativa que articula princípios individualistas, de formalismo, liberalismo, positivismo e democracia racial.

O autor propõe, portanto, “pensar como um negro” na interpretação jurídica, uma construção mais compatível com o texto constitucional. Isso quer dizer que, apesar de a Constituição ter aberto espaço para a construção democrática e plural da sociedade, a partir da garantia de inúmeros direitos, isso não ocorre na prática em grande parte por conta da hermenêutica “branca” majoritariamente utilizada na cultura jurídica. O jurista que pensa como um negro interpreta a norma a partir de seu contexto social, histórico e da vivência dos grupos sociais, adotando uma consciência múltipla que dê espaço a soluções não-universais (MOREIRA, 2019).

³⁶ Na defesa, a professora examinadora Renata Furtado de Barros expôs que, no contexto do ensino jurídico e acadêmico, discutimos direitos humanos muitas vezes sendo muito pouco humano. Nesse contexto, as ideias e pensamentos são pouco partilhados e complementados, impossibilitando uma construção conjunta. Isso porque as relações existentes no capitalismo e na colonialidade são muito competitivas e dão crédito a quem é mais inteligente, quem é melhor.

Nesse sentido, assim como Moreira propõe com a reconstrução da hermenêutica, a crítica decolonial também sugere uma virada epistemológica importante no sentido de pensarmos em novos horizontes de ser, saber e poder. É essencial que sejam inseridas reflexões e questionamentos sobre a temática na formação dos juristas – que, como diz Gonzaga (2021), sequer se dão conta dessas problemáticas –, principalmente nas faculdades de direito localizadas no Sul Global, também arquitetadas e apoiadas no discurso colonial do conhecimento e da racionalidade.

Concepções educacionais que se empenham na associação de estudos interativos com os movimentos sociais da América Latina, por exemplo, são importantes fontes de diálogo e de integração na perspectiva decolonial. Não basta que esses temas sejam trazidos de maneira pronta e acabada para as salas de aula, mas os alunos devem ter contato direto com as reivindicações e lutas de povos subjugados. Gonzaga (2021) afirma que os livros didáticos perpetuam estereótipos e preconceitos que se originam no próprio inconsciente coletivo dos brasileiros, que trata os povos originários, por exemplo, como um povo ligado ao passado colonial. No entanto, da mesma forma em que os livros são utilizados com esse fim, é possível que sejam ferramentas para uma formação intelectual e moral menos tendenciosa e mais decolonial e descriptada.

Medici (2004) assevera que os espaços sociais ampliados – aqui entendemos como a expansão do curso de direito para outros espaços e realidades – são um campo fértil para a renovação da afirmação, da enunciação e da garantia dos direitos humanos. A partir da visita às situações sociais reais e de violência estrutural, que são tantas, é possível “redeclarar” os direitos humanos, distanciando-os de seus significados originais de opressão e colonialidade, e alcançar novos sentidos, para novas necessidades de novos grupos e, portanto, novos direitos (MEDICI, 2004).

Ao propor o “direito contado”, Medici (2012) também aposta na virada da educação jurídica hegemônica, reconhecendo e reconstruindo as narrativas silenciadas e os processos de compreensão da história situada e do direito, além de visualizar os “pontos cegos” do paradigma ocidental dominante com relação aos direitos humanos que se caracteriza pela violência estrutural e opressiva, impondo os direitos “ocidentais” como “universais”.

Assim, o Direito, enquanto instituição colonial, e os direitos humanos, como ferramenta e justificativa de dominação e padronizações históricas, devem ser reformulados, buscando seu potencial emancipatório, a partir de novas alternativas e soluções que se apoiem na coletividade, na decolonialidade, na interculturalidade, na transversalidade, na integração, e na pluralidade,

que podem ser (re)pensadas a partir da reforma da cultura jurídica nos ambientes educacionais e de formação dos juristas.

(...) a edificação de um Direito Internacional Descolonial propõe que a transmodernidade precisa estar presente no nascimento e na fundamentação das normas internacionais, assim como no repensar dos sujeitos de Direito Internacional – áreas essas que se mostram importantes para a realização da descolonialidade do poder, do ser e do saber. Somente desta forma, acredita-se, é que o Direito Internacional será o que seu nome aduz – um direito verdadeiramente plural. (SQUEFF; DAMASCENO, 2022, p. 19)

Além das propostas decoloniais e críticas de abordagem e estudo do direito, também merece destaque a ideia de transconstitucionalismo trazida, dentre outros autores, por Medici (2020), principalmente por seu potencial crítico e emancipatório. O autor se preocupa com o envolvimento dos direitos humanos e do pluralismo jurídico no contexto da globalização e enxerga o transconstitucionalismo como uma proposta de aproximação transversal entre as diversas ordens jurídicas que coexistem no mundo, a qual busca resolver questões comuns a todas elas. Para que seja concretizada, a ideia precisa, primeiro, aceitar que não existe um sistema jurídico global, único e universal, mas sim um pluralismo jurídico que, apesar de diverso, se articula em prol dos direitos humanos.

O transconstitucionalismo é, portanto, uma ferramenta para lidar com o pluralismo global, buscando a democracia por uma visão decolonial e situada. Assim, é necessário entendermos também o bloco de constitucionalidade de forma diferente na América Latina, ou seja, a interface entre o DIDH e o Direito Constitucional de cada país latino-americano deve ser ressignificada, uma vez que o conceito de bloco de constitucionalidade tem origem francesa, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Evidente que isso não significa que sua utilização não seja possível no Sul global, porém deve ser situada e reinterpretada a partir desse contexto.

Assim, a transversalidade dos direitos humanos deve estar presente não só na forma de abordagem teórica nos cursos de direito, mas também em sua própria aplicação, que deve levar em consideração e “pegar emprestado” normas internacionais e regionais mais abrangentes do que as nacionais, se forem mais benéficas aos cidadãos. Como afirma Medici (2020), deve haver uma relação de reciprocidade e complementação entre o DIDH, o Direito Internacional e Regional dos Direitos Humanos e o Direito Constitucional, três vertentes diferentes de proteção de direitos, mas não hierárquicas.

Por fim, a metáfora utilizada por Medici (2012; 2020), ao se referir à constituição “horizontal”, reflete a necessidade de mudança de paradigma na aplicação dos direitos

humanos, considerando os contextos geopolíticos, sociais e culturais de forma situada, crítica e articulada, a fim de alcançarmos um verdadeiro pluralismo jurídico.

Se no contexto europeu ou norte-americano a crítica aos garantismos e neoconstitucionalismos ocorre dentro do monismo jurídico, em nosso contexto deve haver uma crítica que incorpore as ferramentas do pluralismo jurídico, da demodiversidade e da interculturalidade. (MEDICI, 2012, p. 07, tradução nossa)³⁷

4.1.3 Abordagem intercultural e interseccional dos direitos humanos

Complementarmente às perspectivas anteriormente desenvolvidas, importante discorrermos sobre a necessidade de inserção, no ensino jurídico e, principalmente, nas reflexões sobre direitos humanos, de abordagens interculturais e interseccionais. Para o glossário IBE/UNESCO, um currículo culturalmente responsivo – *culturally responsive curriculum*, em inglês – é aquele que:

(...) respeite as culturas e experiências anteriores dos alunos. Reconhece e valoriza a **legitimidade de diferentes culturas**, não apenas a cultura dominante de uma sociedade, e **encoraja a compreensão intercultural**. Ele **incorpora aspectos culturais** no currículo, em vez de adicioná-los como um módulo ou curso extra ou separado. (UNESCO; IBE, 2013, tradução e grifos nossos)³⁸

Observa-se, portanto, o estímulo a perspectivas interculturais integradas no currículo, de forma transversal, a fim de que os alunos-juristas percebam as diferenças e similaridades culturais, não hegemônicas e questionem, também, a construção de suas próprias culturas. Para Walsh,

(...) a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. (...) Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. (WALSH, 2019, p. 15)

Freire (2020) menciona a invasão cultural como causa da imposição, pelos invasores aos invadidos, de visões do mundo únicas, inibindo outras formas de criatividade e originalidade e mantendo a opressão em todos os campos da vida. Os dominadores impõem aos dominados sua condição de inferioridade intrínseca, alienando-os e os fazendo acreditar que

³⁷ No original: “Si en el contexto europeo o norteamericano la crítica de los garantismos y neoconstitucionalismos se da al interior del monismo jurídico, en nuestro contexto debe darse una crítica que incorpore las herramientas del pluralismo jurídico, de la demo diversidad y del interculturalismo.” (MEDICI, 2012, p. 07)

³⁸ No original: “A curriculum that respects learners’ cultures and prior experiences. It acknowledges and values the legitimacy of different cultures, not just the dominant culture of a society, and encourages intercultural understanding. It incorporates cultural aspects into the curriculum, rather than adding them on as an extra or separate module or course.” (UNESCO; IBE, 2013)

não há outras formas corretas de viver a não ser a imposta pelo dominador, que busca somente manter o *status quo*, condenando qualquer ação crítica e dialógica.

hooks (2020) também acredita que o conhecimento compartilhado nas instituições educacionais está profundamente envolvido na cultura do dominador e da doutrinação enraizada, impedindo que os alunos vejam e aprendam novas formas de conhecimento, de reflexão e de saber. Nesse contexto, as escolas e universidades são estruturadas no tempo e no espaço do dominador e funcionam como “agências formadoras de futuros invasores”. (FREIRE, 2020, p. 208).

Walsh (2019), ao tratar da interculturalidade enquanto expressão crítica, propõe uma reflexão “outra”. Com isso, a autora pretende demonstrar que o conceito de interculturalidade, oriundo do movimento indígena equatoriano, é um princípio ideológico “outro”, porque não é proveniente de uma instituição acadêmica ou do Norte Global, mas sim de um movimento étnico-social, não se baseando, portanto, em conceitos coloniais-eurocêntricos pré-determinados. A interculturalidade deve ser utilizada como uma prática política de contrarresposta à realidade sociopolítica do neocolonialismo e aos conceitos sistêmicos e epistêmicos impostos pela colonialidade.

A autora decolonial rejeita perspectivas universais que sigam perpetuando pensamentos excludentes, e nos convida à reflexão sobre a necessidade de transformarmos as estruturas e instituições baseadas na lógica ocidental-colonial, as quais, de certa forma, possuem nossa validação e cota de participação. Para isso, devemos buscar construir novos marcos epistemológicos pluralizantes e desafiadores do pensamento único (WALSH, 2008).

No Equador, o processo de consolidação do Estado Plurinacional para uma nova democracia tem como pano de fundo, dentre outras coisas, a interculturalidade, que busca a representação de todos os grupos sociais no poder e a garantia efetiva de seus direitos. Para além disso, importante que a construção intercultural seja feita na teoria, a partir de uma abordagem reflexiva-crítica, e na prática, possibilitando a compreensão das diferentes racionalidades e realidades, questionando a estrutura padronizada do conhecimento universal (WALSH, 2019).

Um exemplo de universidade que propõe a construção de conhecimento intercultural é a Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas *Amawtay Wasi*, no Equador, concebida pela liderança indígena do país. Dividida em quatro centros de estudo, o fio condutor da universidade é o “*Kawsay*”, que pode ser traduzido como “bem viver”, ou seja, a possibilidade de se viver bem através do conhecimento. Esse tipo de organização universitária

é, em sua maioria, afastado pelo Estado, que busca e propõe a construção de conhecimento visando apenas o progresso civilizatório e o aumento do lucro (MIGNOLO, 2014).

O projeto intelectual de ensino superior proposto pela Universidade equatoriana busca reconstruir conhecimentos a partir de teorias e práticas inseridas na realidade local, sem deixar de lado a global. Propõe, portanto, uma incorporação diferente e um novo espaço epistemológico, a partir da cosmovisão indígena e de outros povos subalternos, para que suas ideias estejam em constante diálogo crítico com as ocidentais, tendo como pano de fundo a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa lógica é diferente da proposta por políticas estatais que buscam a simples inclusão da diferença nos espaços do Estado, porque empenha-se na construção educacional e da sociedade de forma constitutiva e plural, não aditiva e simulada (WALSH, 2019).

Diferenciando os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade, uma vez que existe uma confusão teórica entre eles, principalmente devido à utilização desses pelos setores estatais neoliberais e branco-mestiços, Walsh (2019) entende que a multiculturalidade é usada para manter a “unidade na diversidade”, ou seja, é uma geopolítica do conhecimento que tenta apagar as histórias locais e autoriza a universalidade das sociedades multiculturais, reforçando estereótipos e a racialização de povos. Nas escolas e universidades, isso é multiplicado pela inserção da interculturalidade nos materiais e nos currículos como política de representação, que pretende incorporar grupos subalternizados, como os povos originários e negros no cotidiano educacional, porém somente fortalece conceitos universais e ocidentalizados, não partindo de (ou para) uma verdadeira mudança epistêmica (WALSH, 2019).

Dussel (2016), da mesma forma, afirma que a tentativa de diálogo multicultural atual supõe que seus participantes aceitam o Estado liberal multicultural que, na verdade, é a expressão da cultura ocidental opressora, em uma estrutura forjadora de direitos, que exclui a possibilidade de vivências outras. O diálogo intercultural, realizado nesse contexto, presume que todas as culturas têm condições simétricas, porém, na verdade, existe a cultura superior (acadêmica) e as outras, consideradas primitivas. Disfarça-se, portanto, uma cultura política democrática e multicultural que, efetivamente, é um discurso agressivo e ilusório.

Essa estratégia estatal neoliberal, sob a justificativa do multiculturalismo, é intencional e busca meramente a inserção da interculturalidade na estrutura do Estado como um projeto voltado ao mercado e financiado pelas fundações multilaterais (como o Banco Mundial), a partir da materialização da colonialidade em seu discurso. O Equador, por exemplo, a partir de uma reforma constitucional em 1998, passou a exigir que o Estado fomentasse a interculturalidade.

No entanto, a utilização do termo pode ser vista como estrategista, buscando a inserção do discurso subalterno na própria estrutura estatal (WALSH, 2019).

Na Bolívia, a reforma educativa fez referência ao legado colonial, aparentemente fomentando uma nova diversidade política do Estado, mas não é o que ocorre na prática (WALSH, 2019). No Brasil, também tivemos legislações que mascararam uma determinada inclusão de diversidade e de interculturalidade, como as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, quando na prática, isso é feito minimamente – quando ocorre, é de forma secundária. Portanto, evidente que na educação existe o “multiculturalismo disciplinar” (WALSH, 2019), um simulacro de inclusão.

Pinto (2012), apresentando reflexões de Boaventura de Sousa Santos, afirma que um dos elementos mais necessários ao direito emancipatório é a redefinição intercultural dos direitos humanos, a partir de uma visão inovadora acerca da igualdade, em que se reconhecem as diferenças entre as pessoas e as culturas. Para garantir os direitos individuais e coletivos de cada sujeito e povo, a ressignificação dos direitos humanos é essencial e passa por uma perspectiva intercultural e pelo reconhecimento das identidades tradicionais diversas que, por tanto tempo, foram soterradas pelas sociedades liberais, ocidentais e capitalistas.

Assim, para desenterrarmos essas diversidades e revertermos o cenário de dominação, necessário instaurarmos a revolução cultural, principalmente nos espaços educativos, em uma “contínua expressão de resistência crítica” (hooks, 2020, p. 76). Ou seja, uma ação cultural dialógica permanente que busque conscientizar os dominados de seu lugar, compreendendo a cultura como uma superestrutura que subjuga, porém, utilizando-a como instrumento de transformação (FREIRE, 2020).

A interculturalidade e a emancipação, como eixos de um processo formativo crítico e interdisciplinar, centrado na educação em e para os direitos humanos, provoca uma maior abertura em relação ao discurso e à performatividade dos direitos, viabilizando a inserção do direito e dos agentes jurídicos no tempo presente, o que indica um primeiro e consistente passo para a superação do curto-circuito histórico entre o discurso jurídico oficial e a dinâmica jurídico-judiciária no Brasil. A apropriação intercultural dos programas e projetos institucionais de educação em direitos humanos desponta como um caminho para a viabilização de um direito insurgente, capaz de apontar – ao menos – novas problematizações para a reconfiguração da dinâmica jurídica, considerando-se toda a complexidade do processo de construção social e democrática da normatividade jurídica. (ARCELO, 2019, p. 131)

A interculturalidade, utilizada como uma ação transformadora, oferece um caminho para a (re)conceitualização de espaços antes negados e a (re)construção de um sistema de pensamento outro, o que a multiculturalidade estatal e educacional busca mascarar. Assim,

apostar na interculturalidade crítica para transformar as estruturas, as instituições, as relações sociais e as desigualdades, para além das esferas políticas, sociais e culturais, mas também nas práticas de conhecimento e racionalidade, é uma alternativa para a transformação (WALSH, 2008; 2019).

O “posicionamento crítico de fronteira”, proposto por Walsh (2005) como uma das bases da interculturalidade, também deve ser visto como um caminho para a criação de um direito insurgente, contrário à dinâmica (e à educação) jurídica colonial. A fronteira, aqui, significa ver e refletir sobre ambos os lados, ou seja, não excluir completamente o pensamento ocidental dominante, mas questioná-lo e ressignificá-lo a partir de saberes outros, historicamente subalternizados (ARCELO, 2019). Em relação aos direitos humanos, também é possível fortalecer sua práxis a partir da interculturalidade, utilizando-os como contra dispositivos que se transformam em busca da verdadeira diversidade (MEDICI, 2004).

Além disso, a interculturalidade deve ser entendida sob a ótica do que faz sentido em cada cultura, desierarquizando e despadronizando a noção de direitos humanos. O caminho para a transformação está num processo de tomada de consciência coletivo, que busca enxergar a realidade com outras lentes. A cultura jurídica institucionalizada neutraliza e tenta esconder esse movimento, forjando a inclusão de diversidade em sua estrutura. Por isso, o diálogo intercultural deve ser transversal, sem pressupor uma simetria cultural ou a tentativa de negar o passado colonial. É, na verdade, um diálogo de resistência cultural entre os países do Sul e um diálogo de empoderamento dos grupos historicamente marginalizados (DUSSEL, 2016; ARCELO, 2019).

Medici (2020) acredita que o pluralismo real só se concretiza se existir interculturalidade e redistribuição do poder social. Nesse sentido, importante retomar a perspectiva trazida pelo novo constitucionalismo do Equador em 2008 e da Bolívia em 2009, os primeiros países latino-americanos a adotarem constituições plurinacionais. Nota-se que, apesar de representarem um avanço no debate intercultural, suas constituições não alcançaram os resultados práticos necessários. Seus textos constitucionais consideraram todos os direitos como fundamentais, inclusive o direito da natureza, superando o antropocentrismo e buscando o ecocentrismo. Apesar de, na teoria, não hierarquizar os direitos, o que ocorre na prática de sua garantia é diferente. Isso porque a mesma estrutura e as mesmas instituições foram

utilizadas a fim de promover o pluralismo e a interculturalidade, produzindo uma “alienação constitucional” ou uma “constituição fetichizada”, nas palavras de Medici (2020)³⁹.

Os conteúdos verdadeiramente pluralistas, sociais e participativos das constituições, mesmo com as limitações que resultam dos textos constitucionais *ab initio*, são interpretados de uma forma cada vez mais restrita, cada vez mais na defensiva. Estão circunscritos e vinculados aos objetivos da política econômica neoliberal aplicada pelos Estados e incorporados na própria lógica do funcionamento do Estado, que deve agora implantar na sua administração e ação pública uma racionalidade econômica em termos de eficácia e eficiência. E também se opõem, mesmo no seu conteúdo básico de garantia dos direitos humanos, às guerras de baixa intensidade, à criminalização do protesto social e aos abusos diários do poder policial e administrativo de que são vítimas os setores populares. (MEDICI, 2020, p. 72)

As Constituições latino-americanas, localizadas em uma realidade ainda colonial, estão no caminho certo, pois propõem uma virada cultural e epistemológica, no entanto, quem as interpreta e as aplica, dentro das mesmas instituições, o faz em moldes hierarquizados e padronizados, de herança colonial. Assim, é necessário que, a partir de um despertar coletivo, que deve se iniciar pelos ambientes educacionais, a mentalidade das pessoas mude, não somente a estrutura em que estão inseridas, para que a aplicação constitucional seja mais aberta, plural e efetiva.

Especificamente sobre a constituição equatoriana de 2008, cumpre ressaltar que, assim como na Constituição Federal do Brasil de 1988, há previsão da educação como um direito de todos e um dever do Estado. A Lei Orgânica da Educação Intercultural equatoriana, inovadora nesse sentido, propõe a educação contextualizada e articulada em todos os níveis de ensino, colocando o aluno no centro do processo educativo e buscando uma educação transversal e intercultural de acordo com as especificidades regionais.

Para que isso fosse uma prioridade do Estado, o Ministério da Educação, por meio da Subsecretaria de Fundamentos Educativos, elaborou um documento denominado “Currículo Priorizado”, que deveria ser aplicado nos anos de 2020-2021. Evidente que a investigação do sistema educacional equatoriano ou a análise prática dessa aplicação no Equador não são objetos dessa pesquisa, porém consideramos importante enfatizar o documento, por ser um exemplo de proposta educacional voltada ao Sul Global, que perpassa pela crítica realizada por essa pesquisa (VELASTEGUÍ et al., 2020).

Assim, sinteticamente, o Ministério da Educação do Equador procurou evidenciar, dentre outras questões, o foco em abordagens interdisciplinares e multidisciplinares do

³⁹ Na defesa, a professora examinadora Rosário Torres-Guevara comentou sobre a importância de citar exemplos concretos, principalmente na América Latina, pois é mais fácil visualizarmos o problema e a aposta de solução que o trabalho propõe para o caso do Brasil.

conhecimento, ressaltando as conexões entre as áreas e com a compreensão global da temática. Além disso, trouxe a importância da contextualização do conhecimento e da valorização de diferentes culturas para o desenvolvimento da humanidade. Em relação ao ensino superior e aos cursos de bacharelado, afirmou como valores fundamentais a justiça, a inovação e a solidariedade, a fim de contribuir com a formação integral dos futuros profissionais, inseridos em uma cidadania global e de compartilhamento das responsabilidades (VELASTEGUÍ et al., 2020).

Por fim, propõe a construção de um currículo aberto e flexível a cada contexto educacional e necessidade estudantil, a partir de metodologias ativas, que cativem a curiosidade, a investigação, a generosidade intelectual e a comunicação entre a sociedade. O documento evidencia que os métodos educacionais devem levar em consideração os ritmos de aprendizagem de cada estudante e promover trabalhos cooperativos, inclusive entre os docentes. Busca, portanto, a construção de um Estado efetivamente plurinacional, valorizando a diversidade passada e presente e questionando as diversas formas de discriminação e preconceito historicamente consolidadas (VELASTEGUÍ et al., 2020).

Diante desse exemplo tão próximo da nossa realidade brasileira, demonstra-se a importância de tudo o que foi analisado e abordado até agora. Para alcançarmos um ensino jurídico efetivo, que considere todas as pessoas como sujeitos de direitos, a construção de uma educação intercultural é um dos caminhos possíveis.

Em relação a abordagens interseccionais, impossível não realizarmos um apanhado das reflexões feministas que tratam do tema, em constante interação com as demais perspectivas críticas mencionadas. Também originadas das estruturas da colonização e da colonialidade, as opressões sofridas pelas mulheres são diversas e em vários graus. Pimentel e Bianchini (2021, p. 07) dão a letra: “(...) não existe a mulher universal – geralmente associada à mulher branca ocidental –, e sim uma pluralidade e diversidade de mulheres”.

Lorde (2020) entende que as diferenças entre as mulheres as tornam suscetíveis de vivenciar vários tipos de opressão patriarcal – algumas são compartilhadas, outras não. Para representar esses níveis de opressão vivenciados pelas mulheres, a interseccionalidade, uma das vertentes da teoria feminista, se demonstra pertinente se vista por uma perspectiva crítica, uma vez que busca desconstruir a ideia abstrata de mulher universal, considerando as particularidades de cada uma (PIMENTEL; BIANCHINI, 2021).

Uma das pioneiras a aprofundar as bases teóricas da vertente interseccional, Kimberlé Crenshaw entende que a interseccionalidade “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas entre dois ou mais eixos de subordinação”. (CRENSHAW, 2002, p. 177). Akotirene

(2020) afirma que o conceito teórico-metodológico advém da ideia de que o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado são aparatos coloniais modernos que se sobrepõem, criando graus de opressão feminina, que se interligam e coexistem – sem, no entanto, se hierarquizarem.

MacKinnon (2020) questiona a efetividade da Declaração Universal dos Direitos Humanos e aborda a construção histórica das relações entre homens e mulheres de forma hierárquica, o que é reproduzido até os dias atuais a partir da desigualdade e sexualização das mulheres para a persistência do patriarcalismo. Para a autora, é importante que as teorias feministas demonstrem essa realidade binária e objetificante.

Nesse sentido, a vertente feminista da interseccionalidade mostra-se uma importante ferramenta teórico-metodológica-epistemológica e um método de análise da realidade (TÁBOAS, 2021). Dessa forma, é possível questionar a sobreposição de opressões, deixando de lado a hierarquização presente nas próprias concepções universalistas em torno dos direitos humanos.

No entanto, importante ressaltar questão exposta por Táboas (2021), que aborda sobre a necessidade de utilizarmos a interseccionalidade conforme uma interpretação dinâmica, historicizada e interdependente, visto que as posições das populações invisibilizadas se modificam constantemente. Dessa forma, essencial tratar as questões de gênero, raça, classe e demais formas de individualidade (como orientação sexual, idade, religião etc.) em termos de relações sociais, mas não de suas categorias, que compõem a discriminação das mulheres.

Assim como o discurso universal de direitos humanos, temos que nos atentar aos projetos feministas globais, que tomam as mulheres como universais e baseiam-se em categorias e em uma pretensa neutralidade que, na verdade, passa por traços de classe e raça. Dessa forma, essencial incluirmos o elemento subjetivo e temporal na discussão, uma vez que todo discurso possui um tempo, um contexto e um lugar. O feminismo como um todo deve ser tomado sob uma perspectiva decolonial, que se distancia dos feminismos liberal e civilizatório – esse último é, inclusive, utilizado como discurso pelos organismos internacionais a fim de legitimar políticas imperialistas contra as mulheres (PIMENTEL; BIANCHINI, 2021).

Outra perspectiva feminista-interseccional importante para a ampliação crítica dos direitos humanos é a trazida por Drucilla Cornell, que trata de um feminismo ético, buscando a superação do patriarcado a partir da oposição ao apagamento da diferenciação do feminino nas representações culturais e sujeição da mulher na sexualidade. A autora relaciona a teoria feminista com o sistema jurídico e aposta que o alargamento formal dos direitos das mulheres não basta para que sua exclusão reiterada seja modificada. É essencial desconstruir e buscar os

direitos fundamentais fora dessa lógica, a partir da movimentabilidade do feminismo, e em conjunto com outras perspectivas filosóficas agregadoras. Ressalta, também, a importância do feminismo transnacional e a utilização da filosofia do *uBuntu* como princípio hermenêutico para a aplicação efetiva dos direitos e proteção dos sujeitos (CABRAL, 2020).⁴⁰

Para repensar as reproduções de opressões para além da intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade, o pensamento de Lugones (2008; 2014) contribui para a discussão a partir da colonialidade de gênero, levando em consideração perspectivas outras – diferentes das trazidas pelo feminismo ocidental que, em sua maioria, hegemoniza e ignora as intersecções e, conseqüentemente, as mulheres negras e indígenas, por exemplo. Para a autora, existe uma relação simbiótica entre a imposição do sistema de gênero e a colonialidade do poder, visto que não existem um sem o outro. Sua solução, portanto, seria a descolonização do gênero a partir da práxis, ou seja, a superação da colonialidade do gênero por meio da resistência gerada pelo feminismo decolonial.

Esse cenário de colonialidade do gênero e patriarcalismo nas relações sociais afeta diretamente os espaços educacionais, porque a educação foi (e é) mais um recurso utilizado para afirmar e legitimar o sistema político excludente, enfraquecendo a democracia e intensificando os privilégios de grupos quantitativamente minoritários. É o que hooks (2020) observa ao afirmar que a maioria das instituições educacionais que adotam perspectivas e abordagens feministas o fazem como “outra forma de saber” que, igualmente à interculturalidade, é inserida nas disciplinas apenas formalmente, não tendo impacto direto e transversal na formação dos alunos e alunas.

A autora sustenta que a teoria feminista foi transformada em um “gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo lá fora” (hooks, 2022, p. 45). Isto é, os aportes teóricos trazidos pelos feminismos e pelas reflexões sobre a desigualdade de gênero, mesmo se inseridos na prática curricular, são enfraquecidos por serem abordados em uma disciplina como outra qualquer – e podemos transportar a mesma reflexão para a abordagem dos direitos humanos. O “gueto” dos direitos humanos universais e inseridos em uma disciplina desintegrada das demais

⁴⁰ Nesse ponto, a professora examinadora Rosário Torres-Guevara expôs, na defesa, que seria interessante explicar sobre a filosofia do *Ubuntu*, que se aplica muito bem a todos os questionamentos e propostas do trabalho, principalmente em relação à importância da inserção de saberes dos povos originários. Para isso, uma contribuição de Mattos (2019, p. 327): “*Ubuntu* é um princípio ético-relacional de justiça que se traduz com perfeição na seguinte máxima: ‘sou o que sou pelo que nós somos.’” Ou seja, a filosofia do *Ubuntu* proposta como solução não só por Drucilla Cornell, mas por outros de seus difusores como Desmond Tutu, significa, em poucas palavras, que não há autossuficiência no ser humano, pois nós existimos em conjunto e precisamos um dos outros para sobrevivermos. Essa filosofia complementa toda a ideia que a pesquisa propõe pois, bem como abordado pelo Papa Francisco, nos mostra a importância de solidariedade, justiça social e construção de uma sociedade melhor para todos, o que no ensino jurídico deve ser ainda mais difundido sob esse olhar.

impede o vínculo com a prática e com a realidade dos sujeitos mais afetados por sua inefetividade.

Por fim, cumpre mencionar semelhante discussão trazida por Femenías (2017), que enxerga a decolonialidade como um paradigma de conhecimento outro, criticando as epistemologias modernas e universais. De um ponto de vista interseccional-decolonial, a autora defende uma democracia real em prol de grupos objetificados historicamente, a fim de que sejam efetivamente sujeitos de direitos. Além disso, propõe um pensamento “a-moderno” – nem moderno, nem pós-moderno –, que não se concentra na modernidade.

Muito mais do que um desafio, é um imperativo ético e jurídico a superação da *cegueira de gênero*, na sua interseccionalidade com *raça, classe, sexualidade*, que mina a efetividade dos direitos humanos das mulheres. *Cegueira*, por parte da sociedade enquanto um todo, *cegueira* dos profissionais de Direito e, inclusive, ainda, *cegueira* de muitas mulheres. (PIMENTEL; BIANCHINI, 2021, p. 205)

Assim, as perspectivas críticas abordadas pelas autoras interseccionais e do feminismo jurídico são importantes instrumentos políticos e estratégicos, visto que nos auxiliam a repensar a relação de submissão e revisão das estruturas de poder, a partir da desconstrução das teorias heterogêneas e universalistas corroboradas pela lógica dos direitos humanos e do questionamento sobre o poder patriarcal-colonial. “A interseccionalidade estimula o pensamento complexo, a criatividade e evita a produção de novos essencialismos. (...) A interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais.” (AKOTIRENE, 2020, p. 45 e p. 63)

Em conjunto com perspectivas transversais e decoloniais, a interculturalidade e a interseccionalidade são ferramentas do pensamento crítico que devem ser fomentadas nas faculdades de direito, pois aprimoram a reflexão sobre os parâmetros coloniais e os padrões globais impostos pela colonialidade do saber, do ser e do poder, perspectivas essenciais para qualquer profissional do direito, em quaisquer ramos jurídicos. Medici (2020) não poderia resumir melhor:

A epistemologia crítica, os feminismos do sul, a matriz do colonialismo e o seu impacto na interseccionalidade das violações dos direitos humanos, a crescente consciência das tendências de homogeneização social impostas ou induzidas que negam a diversidade das identidades culturais, sexuais etc., estão no topo das agendas das ciências sociais. Não tanto na lei, que, apesar de honrosas exceções, está atrasada a este respeito. (MEDICI, 2020, p. 83)

4.1.4 A importância da dimensão ético-valorativa no ensino de direitos humanos

Para Morin (2015a), a crise educacional e do conhecimento é inseparável da crise cultural. Como demonstrado, o pensamento transdisciplinar tem o potencial de promover a

relição dos saberes e, também, a ética da compreensão. É nesse sentido que, ao propormos a inserção de abordagens ético-valorativas na educação jurídica como um dos caminhos possíveis, buscamos humanizar e sensibilizar, de forma indireta, a própria engrenagem judiciária. Avançaremos no sistema judiciário e na aplicação de direitos se a formação de juristas tiver um escopo empático com o outro, o que pode ser concretizado por meio da ética e da sensibilidade, a fim de cumprir a tarefa social do direito.

A Agenda 2030, proposta da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, possui orientações que podem ser utilizadas nesse processo de transformação. Apesar de genérico em alguns pontos, o documento propõe 17 objetivos do desenvolvimento sustentável e 169 metas que devem ser realizadas de maneira universal e integrada para a concretização dos direitos humanos e da igualdade. A Agenda é importante nesse contexto porque busca equilibrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável – a econômica, a social e a ambiental –, abrangendo as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e a parceria (ONU, 2015).

O objetivo 4 da Agenda traz a educação inclusiva, equitativa e de qualidade como uma das propostas que devem ser garantidas até 2030.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015)

Assim, percebemos a importância da educação em direitos humanos e da valorização da cultura de não violência para sua consolidação. Em uma das passagens da Agenda, a ONU cita a necessidade de promoção da compreensão intercultural, da tolerância, do respeito mútuo e da ética de cidadania global. A partir desses moldes propostos pela organização, potencializam-se as dimensões ético-valorativa e intercultural como bases educacionais essenciais para a garantia efetiva dos direitos humanos. Acreditamos, portanto, no diálogo, na ética e na sensibilidade como caminhos possíveis para a transformação do ensino massificado e hierarquizado.

Sobre sensibilidade, Bittar e Almeida (2010) afirmam que seu sentido advém do apreço pelo corpo, pela vida, pela existência terrena. Ao contrário de práticas metódicas inflexíveis, uniformes e dualistas, a sensibilidade estimula a percepção e dá voz à intuição – e isso não significa que é contrária ao conhecimento, como propagado pelo racionalismo moderno. Os filósofos instigam a utilização da arte como forma de humanização do direito, uma vez que a indiferença encontrada tanto no ensino jurídico quanto na dinâmica do sistema judiciário é fruto da vedação à sensibilidade pela mecanização produtiva.

Assim, o resgate da humanização e da ética, necessárias para a atuação jurídica efetiva e emancipatória, voltada ao sujeito destinatário dos direitos, pode ser realizado por práticas artísticas, teatrais e sensíveis que contribuam para a luta pela libertação e consideração do outro, excluído e ocultado, a partir da sensibilidade social, que se torna solidariedade. “A educação em direitos humanos e para os direitos humanos procura estimular todas as formas pelas quais se possa chegar a conceber o resgate do sujeito, e a sensibilidade não é um aspecto irrelevante desta dinâmica.” (BITTAR; ALMEIDA, 2010, p. 671-672).

Sensibilidade social, sinônimo de solidariedade, é uma virtude necessária para a construção de uma sociedade democrática (FREIRE, 2021b). Para isso, os alunos devem ter acesso ao “testemunho da diferença” e ao “direito de discutir a diferença” nas escolas e universidades (FREIRE, 2021b, p. 35). A solidariedade, intrinsecamente relacionada à ética e à sensibilidade, enquanto um dos elementos necessários para vencer a opressão junto com a esperança e a consciência crítica, mostra a importância do reconhecimento do outro como pressuposto dessa construção democrática.

Além disso, a compreensão das armadilhas presentes na hierarquização do conhecimento e na segregação das diversas possibilidades de existência, permite o encontro entre a razão e a sensibilidade. Ao compartimentalizar as habilidades, criando diferentes realidades que se distanciam da realidade fática, o ensino simula solidariedade e pertencimento, e o sujeito que foge a esses modelos e padrões não é, de fato, incluído (CAMPOS; ARAÚJO; CAMPOS, 2021).

Nicolescu (1996) afirma que a educação que privilegia a inteligência em detrimento da sensibilidade e do corpo permitiu a explosão do saber em épocas passadas. No entanto, se continuamos motivando esse cenário, o ensino está fadado ao fracasso, já que a educação atual compreende apenas a raiz ou apenas a folhagem, nunca a árvore inteira. É necessário, portanto, que juntemos as raízes e as folhagens para termos a árvore como um todo, a partir do surgimento de uma nova inteligência, que equilibre a inteligência analítica com a sensibilidade, os sentimentos e o corpo, conciliando efetividade com afetividade.

Nessa toada, considerando que o ensino jurídico em direitos humanos é inefetivo e, como demonstrado, estruturado a partir de simulacros, vez que se baseia em premissas engessadas, tecnicistas e hierarquizadas, sem compromisso com sua humanização ou com referências éticas que possibilitem seu potencial transformador, essencial que notemos a ausência da dimensão ética-valorativa em seus fundamentos e práticas. Por isso, as ideias de fraternidade, solidariedade, bem comum e ética propostas pelo Papa Francisco, principalmente

na Exortação *Evangelii Gaudium* (2013) e na Encíclica *Fratelli Tutti* (2020), têm o potencial de conectar o ensino em direitos humanos com valores éticos.

Nesse contexto, verificamos a importância de inserir perspectivas diversas que tenham como pano de fundo a relevância de um olhar voltado ao outro, às suas necessidades, aos seus direitos, à sua dignidade. Por isso, apesar das possíveis críticas a determinados pontos de seu pensamento, apostamos nas ideias trazidas pelo Papa Francisco em suas Encíclicas e Exortações. A Encíclica *Fratelli Tutti*, por exemplo, apresenta, de forma singela e acessível, temas voltados à fraternidade e à amizade social. Nesse sentido, buscamos nos textos papais inspirações e contribuições acerca dos sentidos éticos e valorativos, que devem ser superiores a qualquer diversidade e legislação, na visão do Papa.

Em relação à solidariedade, o pontífice acredita que a paz efetiva só é possível a partir de uma ética global de solidariedade e de cooperação. Isso significa, para ele, que todos temos a corresponsabilidade⁴¹ de semearmos e pensarmos em uma humanidade futura diferente, de forma coletiva e integrando as potencialidades de cada um (FRANCISCO, 2020).

Além disso, ao falar sobre questões que deveriam ser estruturantes de toda política econômica, como o bem comum e a dignidade da pessoa humana, o Papa acredita que são temas deixados de lado, em “apêndices”, ou meramente abordados em discursos formais, sem perspectivas práticas para que sejam efetivamente desenvolvidos. E isso também é fruto da nossa indiferença diante desses temas, além de sermos coniventes com um “consenso de escritório” acerca dos direitos humanos e das inclusões, que constrói a paz somente para uma minoria (FRANCISCO, 2013).

Esse “consenso de escritório” a que se refere o Papa tem relação direta com a universalidade proposta pelo discurso ocidental-eurocêntrico de direitos. É um consenso formal que permite aos que possuem mais poder político e econômico não renunciarem aos seus privilégios. Para o pontífice, é possível que as particularidades e a universalidade convivam e, para isso, o processo educativo voltado para a ética é indispensável. Ainda, propõe quatro princípios orientadores da convivência social, da harmonização das diferenças e da paz, que se relacionam diretamente com o que defende essa pesquisa, vez que nos orientam a buscar caminhos, alternativas e elementos que possam mudar o ensino de direitos humanos para que

⁴¹ Na defesa, a professora examinadora Rosário Torres-Guevara, dialogando com as ideias trazidas do Papa Francisco, comentou sobre a importância de abordarmos, também, a responsabilidade de não fazer, ou seja, mais do que tomarmos a responsabilidade comum de transformarmos esse contexto, enquanto aplicadores do Direito, também precisamos entender o outro lado da responsabilidade, como nos responsabilizarmos pelo não fazer. Isso é importante na medida em que muitos dos direitos humanos são garantidos pelo não fazer, e esse diálogo com as ideias do Papa Francisco evidencia que a fraternidade, a solidariedade e a cooperação também passam pela responsabilidade de não fazer e não invadir o espaço e o direito do outro, em um constante equilíbrio.

seja efetivamente comprometido com a transformação, sem, no entanto, criar novas modelagens excludentes (FRANCISCO, 2013; 2020).

O primeiro princípio, denominado pelo Papa como “o tempo é superior ao espaço” nos mostra a importância de nos atermos aos resultados mediatos, visto que a realidade é dinâmica e traz diversos desafios. “É um convite a assumir a tensão entre plenitude e limite, dando prioridade ao tempo” (FRANCISCO, 2013). O princípio da “unidade prevalece sobre o conflito”, da mesma forma, salienta que a forma mais adequada para enfrentarmos um conflito é suportá-lo, “resolvê-lo e transformá-lo no elo de ligação de um novo processo”, evidenciando o valor de unificar as diversas potencialidades, que não precisam estar em polos opostos.

O terceiro princípio, denominado “a realidade é mais importante do que a ideia” propõe um diálogo constante entre a ideia e a realidade, deixando de hierarquizar-las e ocultar a realidade. O quarto e último princípio, por fim, “o todo é superior à parte”, mostra que é essencial enfrentarmos a realidade de forma coletiva, dando voz ao que é global da mesma forma ao que é local, deixando de lado o universalismo abstrato ou o localista. “É a união dos povos, que, na ordem universal, conservam a sua própria peculiaridade; é a totalidade das pessoas numa sociedade que procura um bem comum que verdadeiramente incorpore a todos.” (FRANCISCO, 2013).

A partir desses princípios, podemos notar que o Papa nos convida a priorizarmos a dinamicidade do tempo e da realidade factual, o diálogo em solidariedade e um bem comum efetivo a todos, sempre tendo em mente a busca pela paz social e por caminhos éticos que respeitem a diversidade e a integração social. Em verdade, nota-se similaridade com as propostas de muitos documentos sobre educação no âmbito dos órgãos internacionais, porém que não se concretizam na prática.

Da mesma forma, Morin (2011) propõe, como condição de garantia da solidariedade, o ensino da compreensão humana, que vai além da explicação quantificada das disciplinas. A compreensão humana perpassa pela empatia, pela generosidade, pela abertura ao outro e à identificação intersubjetiva, compreendendo que todos somos frágeis e insuficientes. O ensinar da compreensão humana requer a consciência da complexidade humana e a interiorização da tolerância.

O autor ainda vai além e propõe que a ética da compreensão e da solidariedade pressupõe a abertura generalizada das sociedades democráticas e que a compreensão passa também pelo aprendizado e pelo reaprendizado constante. A cultura ocidental, ensinada como a “cultura-mestra”, deve se colocar no lugar de “cultura-aprendiz”, como todas as demais, de

forma a mundializarmos a verdadeira compreensão solidária e a possibilidade democrática em escala global (MORIN, 2011, p. 89).

Assim, para uma educação em direitos humanos que tenha resultados futuros efetivos, a compreensão, a cooperação e a solidariedade, inseridas na ética do cuidado, tornam-se pilares da reflexão e de sua reconceituação. São necessários novos paradigmas e referências culturais para a transformação do papel do Direito nas práticas sociais. A cultura do cuidado e da alteridade perpassa pela consideração do outro como igual e da utilização do afeto na aplicação do direito. Para que isso aconteça na prática, precisamos revisar a própria visão de mundo patriarcal enraizada, que sufoca a sensibilidade e a subjetividade humanas, e visitar as expressões de amor e de afeto e da alteridade enquanto princípio afirmador da dignidade humana (BITTAR; ALMEIDA, 2010).

Dessa forma, a compreensão ética dos direitos humanos também passa pela ideia de empatia e amor⁴², que empodera e emancipa educador e educando, em um ciclo interativo de aprendizagem. Amor, visto por muitos como sinônimo de fraqueza, para bell hooks (2020; 2021) é a base para a sobrevivência, e pensá-lo como uma ação de cuidado, de comprometimento, de responsabilidade e de respeito é imprescindível para a transformação do ensino e, conseqüentemente, do sistema jurídico. A autora propõe que, quando utilizado de forma integrada, o amor condiciona, primeiro, o próprio ambiente escolar, proporcionando um lugar confortável para que o conhecimento flua com mais naturalidade. Segundo, gera uma leveza na busca mútua por conhecimento, uma vez que abre espaço para a construção coletiva do saber, entre estudante-professor, entre estudante-estudante e professor-professor, desierarquizando a cadeia escolar.

Em relação ao pensamento de hooks (2020; 2021; 2022), importante ressaltarmos que, como afirmamos anteriormente, a autora optou por manter seu nome em letras minúsculas, para dar mais ênfase ao conteúdo de seus escritos do que nela mesma, como autora. É interessante notarmos a essência de sua decisão para o que refletimos aqui: além de homenagear suas antecessoras, ao escolher não utilizar letras maiúsculas no próprio nome a autora mostra o valor

⁴² A professora examinadora Rosário Torres-Guevara, na defesa, propôs pensarmos também na utilização dessa perspectiva do amor e do amar quando enfrentamos seres depreciáveis, como o colonizador ou alguém que cometeu um crime atroz. Além da questão ética-valorativa que deve ser inserida no ensino, a professora refletiu sobre a importância de cocriar, coexistir, coaprender, coensinar. Ou seja, se pensamos no colonizador ou na pessoa que comete um crime atroz, podemos odiá-lo e amá-lo ao mesmo tempo, mas por essa perspectiva dos direitos humanos, podemos entender que essa pessoa coexiste e convive com as outras pessoas e que seu direito é igual ao de todos. Se passamos a ver o mundo dessa maneira, o amor é mais forte, não somente por uma pessoa, mas sim pela (co)existência com outros seres, diferentes de mim, e isso se relaciona fortemente com a construção coletiva de conhecimento, pois passa pela partilha e pela cocriação. No mesmo sentido, a professora examinadora Renata Furtado de Barros comentou sobre os aportes de Humberto Maturana em relação à defesa de direitos humanos com amor e empatia, e que amar o outro é permitir que o outro seja legítimo outro.

da humildade, sem chamar para si nenhum tipo de protagonismo, o que abre espaço para o diálogo. Se adotarmos escolhas como essa no ensino de direitos humanos, por exemplo, é possível partirmos de um olhar que não se baseia em uma única visão de mundo e não protagoniza apenas um tipo de sujeito.

O Papa Francisco também vê, no amor, uma possibilidade de que “as particularidades não se diluam na universalidade” (FRANCISCO, 2020). Para o pontífice, o ponto de partida é a integração cultural com os países vizinhos, a partir de um processo educativo que permita o diálogo e a integração universal por meio do “amor ao vizinho”, percebendo a dignidade do outro, igual e diferente.

É possível, assim, que exista uma troca crítica, aberta e coletiva, sem que a sensibilidade e o sentir sejam colocados de lado. Esse pilar gera bons frutos na educação jurídica, uma vez que alunos formados com base em ideais de amor, empatia, respeito, tolerância e compreensão, serão juristas aptos a aplicar, efetivamente, os direitos humanos, que nada mais são do que a expressão máxima de olhar para o outro como a si mesmo. Por isso que é essencial que as abordagens no ensino jurídico sejam construídas nesses termos, a fim de que os alunos sejam capacitados e abertos ao outro, como humano, como igual, e como sujeito de direitos.

O Papa também aposta em uma “ética das relações internacionais” como ponto de partida para resolvermos os principais problemas e injustiças globais, a partir de um auxílio mútuo entre indivíduos e grupos. Acertadamente, o pontífice acredita que a justiça não deve só reconhecer os direitos individuais, mas também os sociais e dos povos, e o processo educativo é o maior artifício para alcançarmos uma integração universal. Ele ainda afirma que o diálogo, realizado por perspectivas diversas, é o sustentáculo da sociedade pluralista, e abre espaço para a mudança realizada a partir de várias culturas, identidades e diversidades (FRANCISCO, 2020).

Da mesma forma, Morin (2011) traz, em sua obra realizada a pedido da UNESCO, algumas perspectivas necessárias à educação do futuro. Escrita no final do século XX, o filósofo francês explora concepções que, até hoje, são aplicáveis na prática. Primeiramente, é necessário ensinar a condição humana e a identidade planetária, pois somos seres que habitam uma única terra, mas que, ao mesmo tempo, possuem diversidades e pluralismos, e devemos reconhecer as opressões ocorridas na história (e perpetuadas atualmente). Em segundo lugar, devemos enfrentar as incertezas, ou seja, desenvolver teorias abertas, que permitam críticas e negações. Também precisamos ensinar a compreensão, meio e fim da comunicação humana, como modo de reformar o pensamento para a compreensão mútua entre os indivíduos. Por fim, devemos inserir no ensino a ética do gênero humano, possibilitando a compreensão de nossa tripla

realidade – somos indivíduos, parte de uma espécie e de uma sociedade –, e permitindo que todos sejam capacitados à realização da democracia e da cidadania.

Ainda para o Papa Francisco, apesar dos avanços alcançados atualmente pela ciência e dos progressos históricos, não podemos nos cegar com relação à deterioração ética e dos valores, principalmente com relação ao sentido de responsabilidade. Ou seja, em sua visão, não estamos em um caminho verdadeiramente humano, uma vez que nos esquecemos da ética (FRANCISCO, 2020).

Além disso, importante contribuição da *Fratelli Tutti* é no sentido de darmos valor ao diálogo fraterno, de reciprocidade e enriquecimento mútuo, fazendo cessar os sentimentos de solidão, de decepção, de egoísmo e de indiferença (FRANCISCO, 2020). Para isso, essencial a transmissão dos valores éticos, de responsabilidade e de comunhão, que se possibilita através do ensino ético em direitos humanos.

Numa sociedade pluralista, o diálogo é o caminho mais adequado para se chegar a reconhecer aquilo que sempre deve ser afirmado e respeitado e que ultrapassa o consenso ocasional. Falamos de um diálogo que precisa de ser enriquecido e iluminado por razões, por argumentos racionais, por uma variedade de perspectivas, por contribuições de diversos conhecimentos e pontos de vista, e que não exclui a convicção de que é possível chegar a algumas verdades fundamentais que devem e deverão ser sempre defendidas. Aceitar que há alguns valores permanentes, embora nem sempre seja fácil reconhecê-los, confere solidez e estabilidade a uma ética social (FRANCISCO, 2020).

Da mesma forma, a Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* traz, de maneira implícita, a questão da manipulação dos discursos e da simulação da dignidade humana e do bem comum, assim como fazem Rancière (2019; 2020) e Sanín-Restrepo (2016; 2018a; 2018b; SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020a; 2020b), em perspectivas diferentes. O Papa enxerga tais princípios como basilares para a estrutura política e econômica, “mas às vezes parecem somente apêndices adicionados de fora para completar um discurso político sem perspectivas nem programas de verdadeiro desenvolvimento integral.” (FRANCISCO, 2013). Também aposta na ideia de manipulação oportunista desse discurso, que gera indiferença em relação ao próximo.

Dessa forma, a partir dos aportes trazidos principalmente por bell hooks, pelo Papa Francisco e por Edgar Morin, percebemos que a ética e o amor são pilares da educação em e para os direitos humanos, sem deixar de lado o aspecto reflexivo-crítico anteriormente abordado. A ética não deve ser ensinada por meio de lições de moral ou de civismo, como querem alguns, mas sim através da tomada de consciência de si mesmo, do mundo em que vivemos e, principalmente, do outro, que deve ser visto, ao mesmo tempo, como igual e diferente, mas igualmente destinatário dos direitos fundamentais e humanos, como indivíduo e enquanto parte de um grupo específico.

No entanto, vemos que as ideias trazidas por Morin, por exemplo, são do fim do século passado e, até hoje, sua prática é ínfima. A educação do futuro proposta por ele ainda não chegou ao presente. Isso se dá, em grande parte, pelo exaurimento do próprio sistema jurídico e dos direitos humanos – porém, acreditamos que existem possibilidades de reestruturação do ensino jurídico, por meio de ideias inovadoras, menos técnicas e mais práticas, como demonstramos durante toda a pesquisa.

Holmes e Sustain (2019) afirmam que existem duas definições básicas de direitos, a moral e a descritiva. A primeira define direito a partir de ideias morais e princípios, de forma avaliativa. A segunda, advinda de Hart, Kelsen e outros jusfilósofos positivistas, tem um sentido jurídico, buscando eficácia. No entanto, os autores entendem que, se os direitos morais não são respaldados pela norma jurídica, estes são ineficazes na prática. Porém, ambos dependem de um custo e alguns direitos valem mais para uns do que para outros. Essa análise demonstra que os direitos não são efetivos, em grande parte, porque a medida econômica sempre se sobrepõe ao social e ao ambiental. Assim, observamos que o sistema educacional proposto por Morin não subsiste porque os direitos que merecem proteção são aqueles que sustentam o sistema econômico capitalista.

Da mesma forma, Laval (2019) vê, como causa dessa problemática, a mercadorização da escola e a educação como bem privado e com valor econômico, em que o consumo é superior à instrução, ao conhecimento. Nesse contexto, a capitalização do saber torna o conhecimento como um fator de produção e à serviço da eficiência do trabalho, a universidade se torna uma fábrica do saber e, ao contrário do que se propõe aqui, é “desemancipadora”.

O ensino emancipador buscado pelos educadores humanistas não se concretiza porque, como diz Morin (2015a), sofre duas pressões extraordinárias. Existe o fator externo das mídias e da internet, que banaliza o saber, e existe a pressão interna que coloniza a educação, por meio da economia neoliberal e do tecnocratismos. O ambiente escolar, ao invés de ser compreensivo, é o que mais encoraja o egocentrismo e a generalização da incompreensão.

Portanto, ao ensinarmos direito, neutralizamos as ideias de Paulo Freire, Edgar Morin e outros pensadores-educadores humanistas. Os direitos “custosos” e a educação voltada meramente à produtividade são algumas das causas da situação sintomática e caótica que vivemos hoje, tanto nas faculdades de direito quanto no sistema judiciário. Sabemos que o cenário é desanimador, porém, ao buscarmos uma educação ética, antropológica, epistemológica, que fomente a compreensão e o diálogo e o enfoque no sujeito, é possível que a reforma aconteça de dentro para fora, visibilizando o que está oculto.

Por fim, ao tratarmos de ética, não nos esquecemos da horizontalidade, que se afasta diametralmente da ética vertical ocidental (MEDICI, 2004). A ética horizontal propõe uma reciprocidade de direitos e deveres em uma dimensão de reconhecimento da alteridade e da ampliação de espaços culturais e institucionais que reflitam os “novos direitos” que falamos acima. A ética não deve ser ensinada por meio de lições de moral, ou do que é certo e errado, mas sim por meio da consciência de ser humano em sua realidade tríplice – indivíduo, sociedade e espécie, pilares em constante interação –, como entende Morin (2015a), que permita uma virada do individualismo e do egocentrismo atualmente perpetuados nos ambientes escolares.

4.2 Pilares do *Design thinking* aplicados ao ensino de direitos humanos: empatia, colaboração e experimentação

Por fim, abordaremos brevemente algumas ideias sobre o *design thinking* (DT), enquanto metodologia inovadora do conhecimento, a fim de propormos mais um caminho plural de possibilidade para a transformação do ensino jurídico, buscando colocar no centro da discussão os sujeitos invisibilizados.⁴³

De forma simplificada, o *design thinking* é uma metodologia/teoria do conhecimento que promove o processo de solução de um problema enfatizando o ser humano, a partir de pilares que envolvem empatia, colaboração e experimentação. Ou seja, procura permitir uma reflexão mais abrangente, deixando de lado a rigidez típica da produção de conhecimento baseada em metodologias cartesianas.

O DT consiste em uma abordagem prática, que em sua essência reconhece as incertezas e a complexidade dos desafios públicos, trazendo para o contexto da política pública uma visão centrada no ser humano. Além disso, agrega o pensamento criativo ao analítico, valorizando a busca da construção coletiva de soluções múltiplas (co-criação) e propõe a geração de aprendizado a partir de materialização de ideias e teste (experimentação). (CAVALCANTE; MENDONÇA; BRANDALISE, 2019, p. 02)

⁴³ A professora examinadora Rosário Torres-Guevera, na defesa, pontuou que, para uma aplicação mais concreta do *design thinking*, seria interessante solucionar problemas com enfoque no ser humano, porém também conectados à filosofia do *Ubuntu* e de conhecimentos outros, oriundos de povos originários. A professora afirmou que há uma quantidade enorme de saberes originários que trazem esse tipo de abordagem para focar na solução do problema a partir da empatia com a natureza e com o ser humano. Um desses exemplos está nos escritos de Oyèrónké Oyèwùmí, mulher africana que propõe uma crítica pós-colonial feminista em relação aos discursos ocidentais sobre gênero, que é uma fonte de aprendizado pois mostra que muitos povos originários levam em conta o ser humano, e não o gênero, a cor da pele etc. A professora examinadora Renata Furtado de Barros também comentou que a aplicação do *design thinking* no Direito pode ser criticado, porque a maioria dos juristas veem o direito apenas como norma, mas temos que entender que essa metodologia não separa o que é razão e o que é sensibilidade, de um ponto de vista inovador e decolonial, colocando como protagonistas as partes, e deixando de lado a relação hierarquizada e tridimensional de imposição do Estado que, muitas vezes, viola os princípios do contraditório e da ampla defesa. A professora ainda disse que essa pesquisa é um convite à transformação do direito e do próprio *modus operandi* da análise dos direitos humanos, como a gente deve pensar a aplicação e ensino desses direitos.

Assim, ao aplicarmos o DT ao direito, complementarmente às premissas éticas e solidárias, buscamos afirmar que não são necessários modelos que formatam, classificam e hierarquizam o conhecimento. Essa forma inovadora de produção de conhecimento nos traz a possibilidade de, dentro do direito, estabelecer espaços que oportunizam a concretização das leis que, como textos, comportam várias possibilidades de interpretação. A partir desse método de abordagem, tais possibilidades podem ser ressignificadas de modo mais prático e atento às verdadeiras dificuldades encontradas no sistema jurídico.

Além disso, essa perspectiva auxilia na mudança de mentalidade tão necessária para a transformação real do ensino, principalmente quando tratamos de direitos humanos. Diferentemente da realidade jurídica anteriormente exposta, o DT leva em consideração o sujeito e possibilita uma abordagem menos hierarquizada e mais flexível, auxiliando na humanização desse contexto. Como demonstrado anteriormente, a arquitetura do direito e do ensino jurídico é focada na ideia de ordem, de sistema, de instrumento, de processo e de procedimento e não enxerga, de forma humana e convergente, os problemas jurídicos. A utilização de estratégias humanizadas, propiciadas pelo DT, para solucionar questões jurídicas, é mais uma proposição de caminho – mais humano, mais ético e mais efetivo.

Embora seja uma tendência inovadora, cuja literatura é ainda incipiente, existem discussões sobre a aplicação do DT ao ramo jurídico, o que é frequentemente chamado de “*Legal design*” ou “*Design thinking law*”, que busca adotar uma perspectiva centrada no ser humano para que o sistema jurídico seja mais satisfatório e efetivo, a partir da interiorização, pelos profissionais da área, da forma de solucionar problemas utilizada pelos *designers* (HAGAN, 2017).

Margaret Hagan, diretora do *Legal Design Lab* na Faculdade de Direito de Stanford, ao publicar um manual com ideias inovadoras sobre a temática, afirma que o nosso sistema jurídico precisa, urgentemente, que os profissionais da área atuem de forma criativa, inovadora e interativa com os indivíduos, praticando e entregando um direito diferente e engajado (HAGAN, 2017).

Assim, torna-se necessário realizarmos a aplicação analógica do *design thinking* ao ensino jurídico que, apesar de se afirmar aberto e flexível, nota-se, principalmente no contexto analisado por essa pesquisa, que não adentra nas questões estruturantes que validam a violência, a desigualdade e o não pertencimento. Essencial, portanto, que iniciemos uma cultura de *legal design*, primeiro no ensino do direito e, conseqüentemente, em sua atuação, a partir de abordagens centradas no ser humano.

Essa forma de enxergar o conhecimento é uma ferramenta apta a cultivar criatividade e inovação. Partindo de uma meta e não de um problema, fomenta a utilização de lógica, imaginação e raciocínio, além de buscar observar, em primeiro lugar, as necessidades, experiências e pontos de vista daqueles que utilizam o produto, no caso do *designer*, e dos sujeitos de direitos, no nosso caso (ARMITAGE; CORDOVA; SIEGEL, 2017).

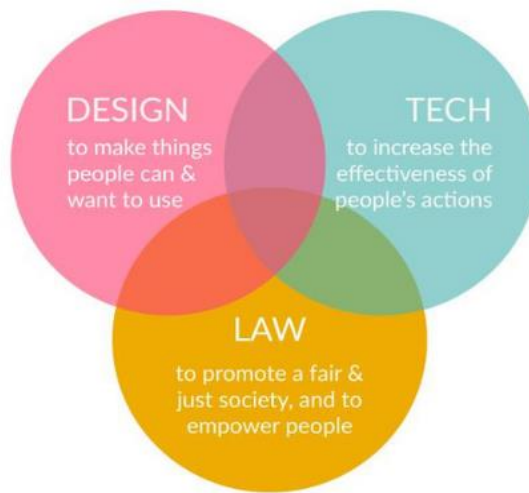
Para Cavalcante, Mendonça e Brandalise (2019), no contexto das políticas públicas, as visões que se destacam são a normativa, a descritiva, a racional e a instrumental, que não levam em consideração o dinamismo e a ambiguidade da realidade, em uma lógica de causa-consequência. No entanto, é crescente o emprego de metodologias inovadoras no setor público, que enfatizam a complexidade, a flexibilidade, o dinamismo e a transversalidade das situações em concreto.

No campo do *design* e do desenvolvimento de produtos, essa metodologia seleciona as melhores soluções e as testa, com experimentação prática, em situações e pessoas reais, que geram um *feedback* para o “*redesign*”, em um ciclo de teste e solução rápida e eficiente. Para Armitage, Cordova e Siegel (2017), esse método não necessariamente deve ser utilizado para resolver toda e qualquer questão no campo dos negócios, mas sua ênfase na inovação e colaboração auxiliam o processo de comunicação aberta com as companhias e clientes.

O foco no ser humano, um dos pressupostos do DT, valoriza experiências individuais e amplia o entendimento da realidade das pessoas que vivem determinado problema, possibilitando soluções mais acertadas e menos rígidas e instrumentais. A metodologia aposta na empatia e na escuta ativa, considerando ambiguidades e subjetividades em detrimento de lógicas generalizadas e tratamentos meramente racionais. Enquanto existe a coleta de dados quantitativos por métodos estatísticos que apresentam uma visão geral sobre a realidade, os dados coletados por meio da metodologia do *design thinking* demonstram as causas efetivas dessa realidade, adequando suas soluções a esse contexto fático real (CAVALCANTE; MENDONÇA; BRANDALISE, 2019).

Para Hagan (2017), o *legal design* parte de três premissas essenciais para qualquer atuação na área do direito: *process*, *mindsets* e *mechanics* (processo, mentalidade e mecânica). Nesse sentido, a especialista une os mundos do *design*, da tecnologia e do direito para promover serviços legais mais úteis, cativantes e, conseqüentemente, mais satisfatórios.

Imagem 1 – Design, Tech & Law ⁴⁴



Fonte: Reprodução de Hagan (2017)

Ainda para a especialista, essa simbiose é o ponto de partida para que as pessoas leigas e seus contextos reais sejam efetivamente considerados e seus problemas sejam solucionados a partir da utilização de insumos tecnológicos. Importante dizer, também, que o *design* vai muito além de percepções superficiais sobre a aparência ou a beleza de determinado produto, mas sim, a partir de criatividade e praticidade, “é fazer coisas que são intuitivas, envolventes, valiosas e amadas pelas pessoas que as usam”. (HAGAN, 2017, tradução nossa)⁴⁵.

Design não é só modificar a aparência dos produtos e, no nosso caso, da complexidade das leis, mas também tentar solucionar problemas com base nas necessidades do consumidor e do cliente, para que a “experiência do usuário” tenha mais recursos visuais e sistemas que tragam interação e clareza para os possíveis caminhos a serem tomados, sem desconsiderar seu direcionamento ao humano (HAGAN, 2017).

O *design thinking*, assim como a (des)criptação e as perspectivas críticas anteriormente aprofundadas, é uma nova lente para a abordagem jurídica. Para utilizá-lo como método, devemos nos perguntar se e como os sistemas funcionam, quais são seus problemas estruturais e como poderiam ser melhorados e/ou transformados e como podemos usar a

⁴⁴ Na imagem, em inglês: *Design*: para fazer coisas que as pessoas possam e queiram utilizar; Tecnologia: para aumentar a eficácia das ações das pessoas; Direito: para promover uma sociedade justa e para empoderar as pessoas.

⁴⁵ No original: “Design is about making things that are intuitive, engaging, valuable, and beloved to the people that use them.” (HAGAN, 2017)

tecnologia e as inovações para entregar mais justiça, levando em conta a experiência das pessoas envolvidas com determinado tema (HAGAN, 2017).

Além disso, essa perspectiva nos auxilia na busca de uma formação mais tecnológica e empreendedora, a fim de que os profissionais do direito sejam capacitados a idealizar e executar suas ações de forma crítica, autônoma e inovadora. Em um mundo que optou por um sistema capitalista e neoliberal, é necessário pensarmos em formas alternativas de economia circular, por exemplo, que verdadeiramente enxerguem o meio ambiente, a natureza e o outro de maneira altera e ética.

(...) a palavra mais adequada para essa nova abordagem em políticas públicas não seria a realização de diagnósticos, mas sim a imersão empática no problema porque o que se busca não é um olhar de fora, “neuro”, hierarquizado (observador acima-observado abaixo), mas a percepção do problema a partir da experiência de quem o vivencia, o entendimento como se vivesse aquilo que se busca solucionar. (CAVALCANTE; MENDONÇA; BRANDALISE, 2019, p. 09).

A partir dessas premissas, podemos (re)pensar o ensino jurídico e a mentalidade das abordagens tradicionais, a fim de simplificá-los e possibilitar maior garantia de direitos. Apesar de ser uma abordagem originada nos países anglo-saxões e nórdicos, pode ser atrelada às perspectivas críticas anteriormente abordadas, para protagonizar o sujeito diferente e viabilizar a formação de juristas mais humanos e inovadores e, conseqüentemente, a construção de políticas públicas efetivas. Pensar de forma não linear, dialógica e interdisciplinar, com experiência prática, colaboração e em contato direto com o “cliente” – o sujeito de direito –, é necessário para transformarmos a realidade do ensino jurídico e das políticas públicas.

5 CONCLUSÕES

Os objetivos e reflexões propostos pela pesquisa tiveram o condão de questionar e demonstrar a insuficiência de referências aos direitos humanos e de abordagens humanas e éticas de forma dialógica, interdisciplinar e descriptante no ensino jurídico – conjuntura que, ao nosso ver, contribui para o ciclo de reprodução constante de exclusões, discriminações, violências e violações de direitos no sistema jurídico.

A construção reflexivo-crítica acerca do discurso do Direito, dos direitos humanos, da formação jurídica e do sistema em que estamos inseridos buscou evidenciar o hiato existente entre o que o direito se propõe a fazer e o que efetivamente acontece na realidade. A complexidade das relações humanas e sociais e da sua regulação pelo direito torna a transformação que buscamos ainda mais intrincada. Por isso, propusemos reflexões abertas e caminhos versáteis e flexíveis, visando protagonizar o destinatário de direitos, o ser humano.

Os modelos transcendentais idealizados por Sanín-Restrepo foram demonstrados durante toda a pesquisa, girando em torno das ideias uniformizadoras do direito e da universalidade dos direitos humanos. Observamos a imposição dos modelos na regulamentação nacional e internacional da matéria, que também é influenciada pela soberania porosa e globalizada, e na dinâmica programada do ensino jurídico instrumental, que tem sua organização curricular orientada pela hierarquização e padronização.

Também foi possível observar a imposição desses modelos na prática das faculdades de direito, a partir de análises crítico-empíricas. As legislações e diretrizes curriculares, orientadas pelo ideal universal e colonial, são reproduzidas na elaboração dos PPCs e planos de estudo do ensino jurídico, que se baseiam na hierarquização, na instrumentalização do direito e na não transversalidade de estudo das temáticas. Além disso, a abordagem dos direitos humanos nas salas de aula e os próprios livros utilizados se distanciam do pensamento crítico, plural e emancipatório, formando verdadeiros “operadores” do direito.

Apesar de o contexto parecer ser desanimador, procuramos propor caminhos abertos e plurais para a reflexão, que possibilitam a mudança do currículo e da aplicação do direito. Apostamos no esforço coletivo de diálogo e em abordagens mais críticas, humanas, autônomas, intuitivas, sensíveis e éticas no ensino, para que os sujeitos invisíveis sejam protagonizados e os direitos humanos sejam garantidos efetivamente para todos os sujeitos – independente de quem sejam.

Por isso, não há como alcançarmos, aqui, uma única conclusão fixa e imutável, mas sim resultados e reflexões que, em teia, se integrem para permitir um roteiro de possibilidades e

caminhos para a transformação, sem sequestrar outras. O semear de ideias trazido pela pesquisa buscou evidenciar que o sistema em que estamos inseridos aposta pouco na construção coletiva de conhecimento e que, apesar de difícil e muitas vezes desesperançoso, existem caminhos de ressignificação do direito e da ideia universal de direitos humanos.

O pensamento crítico é o protagonista dessa reflexão, e sabemos da angústia que ele proporciona, porque, quando saímos da superficialidade e do simulacro e refletimos sobre essa estrutura que não insere, verdadeiramente, os diferentes, nos deparamos com muitas perguntas sem respostas e nos vemos diante de caminhos sem saída. Façamos dessa angústia o fio condutor da esperança e da transformação, cuidando do mundo e de seus habitantes.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais (Coordenação de Djamilia Ribeiro). São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>

ARCELO, Adalberto Antonio Batista. **Decolonialidade e interculturalidade**: em busca de elementos para a performatividade do discurso dos direitos humanos e fundamentais no Brasil. In: MATOS, Anadityas Soares de Moura Costa; LEMOS, Thaísa Maria Rocha (org.). *Afrontando a lógica da colonialidade: por uma epistemologia desobediente*. Belo Horizonte: Initia Via, 2019.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

ARMITAGE, Alice; CORDOVA, Andrew K.; SIEGEL, Rebecca. Design thinking: The Answer to the Impasse Between Innovation and Regulation. **Geo. L. Tech. Rev.**, California, n. 2, vol. 3, 2017.

AULA 5 – CICLO DE CONFERÊNCIAS: Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável e combate às desigualdades. 2021. Rio de Janeiro: **PPGD-UFRJ; UV; CBAE-URFJ; CAPES PRINT-UFRJ**, 10 set. 2021. 1 vídeo (1h43min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X3oV8e91IUk>. Acesso em 21 nov. 2021. Aula de Antonio de Cabo de la Vega: Teoría crítica y derechos humanos en la globalización.

BALLESTRIN, Luciana M. A. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília-DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.

BARROSO, Luis Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BAUMAN, Z. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERNER, Vanessa. Ensino jurídico: onde estamos errando? Opinião e análise, Artigos, **Jota**, 06 mai. 2021. Disponível em: [https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/ensino-juridico-onde-estamos-errando-06052021?utm_campaign=jota_info_ultimas_noticias_destaque_06052021&utm_medium=email&utm_source=RD+Station&utm_campaign=1](https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/ensino-juridico-onde-estamos-errando-06052021?utm_campaign=jota_info_ultimas_noticias_destaque_06052021&utm_medium=email&utm_source=RD+Station&utm_campaign=jota_info_ultimas_noticias_destaque_06052021&utm_medium=email&utm_source=RD+Station&utm_campaign=1). Acesso em 11 jun. 2021.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal: Parte Geral**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 7a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2003.

BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do poder. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – BA, v. 1, n. 1, p. 242-270, jan/jun. 2018.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 201-230, 1 abr. 2014. Editora UNIVALI. <http://dx.doi.org/10.14210/nej.v19n1.p201-230>.

BRANDÃO, Cláudio. **Direitos Humanos e Fundamentais em Perspectiva**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mai. 1996.

BRASIL. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mai. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento De Preceito Fundamental 347/DF**. Requerente: Partido Socialismo e Liberdade - PSOL. Relator: Ministro Marco Aurélio. Acórdão. Brasília, 09/09/2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 580252/MS**. Relator: Ministro Teori Zavascki. Acórdão. Brasília, 11/09/2017.

CABRAL, Maria Walkíria. Conferência de Drucilla Cornell discute os caminhos de um feminismo ético para a revolução. **Filosofias do Tempo do Agora**. 18 de outubro de 2020.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de.; ARAÚJO, Marinella Machado; CAMPOS, Ana Célia Passos Pereira. **Reflexões sobre a história da educação especial à luz da Teoria da Encriptação do Poder**. In: BOTTEGA, Clarissa; KARPOWICK, Débora Soares; OLIVEIRA, Mariana Gomes de; SALLES, Sergio de Souza (orgs.). *Direitos Humanos na Educação*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, 518 p. ISBN 978-65-89891-00-0

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. **Encontro de Saberes e descolonização**: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASSESE, Sabino. New paths for Administrative Law: A Manifesto. **International Journal of Constitutional Law**. Vol. 10, n. 3, 2012, p. 603-613. Tradução de Alicia I. Saavedra Bazaga, European University Institute, Florencia.

CAVALCANTE, Pedro; MENDONÇA, Letícia; BRANDALISE, Isabela. Políticas públicas e *design thinking*: interações para enfrentar desafios contemporâneos. **VI Encontro Brasileiro de Administração Pública**, 6 e 7 jun. 2019, Salvador/BA.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO: Aporofobia e Direito Penal - II Seminário Internacional da Faculdade Mineira de Direito: a Transversalidade entre Direitos Humanos,

Liberdade e Sistema Penal. Prof^ª Dr^ª Ana Elisa Bechara. 2022. Belo Horizonte: **FMD-PUC Minas**, 20 out. 2022. 1 vídeo (3h07min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h6CzARHELiQ&t=1312s>. Acesso em 07 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE n° 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Sala das Sessões, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN77697.pdf?query=proveitamento%20de%20estudos. Acesso em 10 out. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, ano 10, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>. Acesso em 21 mar. 2022.

CRUZ, Márcia Maria. Um LGBTQIA+ é morto a cada 34 horas, diz relatório de Grupo Gay da Bahia. **Estado de Minas**, Diversidade, 19 jan. 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/01/19/noticia-diversidade,1446713/um-lgbtqia-e-morto-a-cada-34-horas-diz-relatorio-de-grupo-gay-da-bahia.shtml>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DE MATTOS, Wilson Roberto. **Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 319-339.

DERMEVAL, Saviani. **A lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2014.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, 2016, v. 31, n. 1, 51-73. Recuperação de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079>

FEMENÍAS, María Luisa. Algunos apuntes sobre feminismos en America Latina. **Virtuajus**. V.2, n.2 p.48-73. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/15367/15367-56405-1>

FERRAJOLI, Luigi. **A soberania no mundo moderno: nascimento e crise do Estado nacional**. Tradução: Carlo Coccioli. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti do Santo Padre Francisco: sobre a fraternidade e a amizade social**, 3 out. 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em 04 jul 2022.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium do Santo Padre Francisco: ao episcopado, ao clero, às pessoas consagradas e aos fiéis leigos sobre o anúncio do evangelho no mundo atual**, 24 nov. 2013. Disponível em:

https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html#. Acesso em 05 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Org. Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. Org. Ana Maria Araújo Freire e Walter Ferreira de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. **Jota**, Brasília, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em 12 nov. 2022.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. Leituras Críticas Importam (coordenação Álvaro de Azevedo Gonzaga). São Paulo: Matrioska, 2021

GRECO, Rogério. **Curso de direito penal**. Parte Geral. v. 1. Rio de Janeiro: Impetus, 2007

GROSGOUEL, Ramón. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e os paradigmas da esquerda ocidentalizada**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-77.

GUIA da faculdade. **Estadão**, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/>. Acesso em 10 jan. 2023.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Trad. Flávio Beno Siebenachler. Rio de Janeiro; Tempo Brasileiro, 1997.

HAGAN, Margaret. **Law by design**. E-book, 2017. Disponível em: <https://lawbydesign.co/>. Acesso em 21 mar. 2021.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLMES, Stephen; SUSTEIN, Cass. **O custo dos direitos**: por que a liberdade depende dos impostos. Tradução de Marcelo Brandio Cipolla. 1 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvan Libanio. 18 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). População em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil. **Gov.br**, Notícias, Demografia, População, 08 dez. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil>. Acesso em 16 fev. 2023.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Duas décadas de LDB 9395/96: Gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, set/dez. 2018. e-ISSN: 2237-8707.

LAFER, C. **A Reconstrução Dos Direitos Humanos**, um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LATIN America University Rankings 2022. **Times Higher Education**, 2022. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings>. Acesso em 05 jan. 2023.

LATOUR, Bruno. Onus Orbis Terrarum: about a possible shift in the definition of sovereignty. Millennium: **Journal of International Studies**, London, v. 44, n. 3, p. 305-320, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESBAUPIN, Ivo. **As classes populares e os direitos humanos**. Petrópolis. 1ª. Edição. Ed. Vozes, 1984.

LORCA, Javier. El control de los cuerpos y los saberes. Entrevista a Walter Mignolo. **Página 12**, 8 jul. 2014. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>. Acesso em 12 ago. 2022.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá, n.9, p.73-101, julio-diciembre 2008. ISSN 1794-2489. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, volume 22, n.3, p. 935-952, setembro-dezembro 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>

MACKINNON, Catharine A. As Mulheres são humanas? **VirtuaJus**. Tradução de M.G. Santos, v.5, n.8, p.15-19, 2020. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/24462/17145>

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade:** algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54.

MEDICI, Alejandro. **Direitos Humanos e Soberania dos Povos do Sul**. Testes críticos. Mauritius: Scienca Scripts, 2020.

MEDICI, Alejandro. **La constitución horizontal**. Teoria constitucional y giro decolonial. 1 ed. Aguascalientes, Mexico: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, 2012.

MEDICI, Alejandro. La relación de amor-odio entre derechos humanos y globalización. Seis proposiciones sobre la necesidad de recuperar los derechos humanos como concepto crítico en el contexto de la actual globalización. **II Congreso en Relaciones Internacionales del IRI La Plata**, Provincia de Buenos Aires, Argentina 11 y 12 de noviembre de 2004. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37027?show=full>. Acesso em 07 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 31 de maio de 2012, p. 48.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº5 de 17, de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, p. 122.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **1º Semestre de 2022:** Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. **Gov.br**, 29 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/2022>. Acesso em 16 fev. 2023.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro:** ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Contracorrente, 2019.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NERI, Marcelo C. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em 15 jan. 2023.

NICOLESCU, Barasab. **La transdisciplinarietà**: Manifiesto. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez. 1ª ed. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal**. Parte geral. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

NYE JR., JOSEPH. **Soft power**: the means to success in world politics. New York: Public Affairs, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em 23 dez 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**, Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 1993. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em 12 ago 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 31 ago 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**, 1948. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm. Acesso em 31 ago 2021.

PERRY, Guillermo; GARCÍA, Eduardo. La influencia de los organismos multilaterales de desarrollo sobre las estrategias de desarrollo latino-americanas, **Revue internationale de politique de développement**, n. 9, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/poldev.2510>

PIMENTEL, Silvia; BIANCHINI, Alice. **Feminismo(s)**. Leituras Críticas Importam (coordenação Álvaro de Azevedo Gonzaga). São Paulo: Matrioska, 2021.

PINTO, Juan Montaña. Ensayo introductorio (Prólogo). In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Derecho y emancipación**. Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad.

PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI. **Página principal**. 2019. Disponível em: <https://amawtaywasi.org/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Brasil, **Financiamento e entrega**. UNDP Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/financiamento-e-entrega>. Acesso em: 23 dez. 2022.

QUEM são os yanomami e qual é o território que eles ocupam na Amazônia. **National Geographic Brasil**, História e cultura, 25 jan. 2023. Disponível em:

<https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/01/quem-sao-os-yanomami-e-qual-e-o-territorio-que-eles-ocupam-na-amazonia>. Acesso em 16 fev. 2023.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. 1ª ed. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RANKING de cursos de graduação. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/direito/>. Acesso em 16 jan. 2023.

RIBEIRO, Daniela Menengoti; FLORES, Simone Fogliatto. A (R)Evolução do Conceito de Soberania Estatal e a Efetividade do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 41, p. 193-225, dez. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.22456/0104-6594.84678>>.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. São Paulo. 1ª Edição. Editora Paz e Terra, 1988.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. **Aclaraciones fundamentales sobre la encriptación del poder y el pueblo oculto como categorías fundamentales de una nueva democracia**. In: CERVANTES, Aleida Hernández; MATAMOROS, Mylai Burgos (org.). *La disputa por el derecho: la globalización hegemónica vs la defensa de los pueblos y grupos sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018a, pp. 151-174.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. **Decrypting power**. London & New York: Rowman and Littlefield, 2018b.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. **Decolonizing Democracy: Power in a Solid State**. London & New York: Rowman and Littlefield, 2016.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. **Teoría crítica constitucional: la democracia a la enésima potencia**. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2014.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo; ARAÚJO, Marinella Machado. A Teoria da Encriptação do Poder: itinerário de uma ideia. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, Belo Horizonte, v. 23, n. 45, p. 1-17, ago. 2020 [2020a].

SANÍN-RESTREPO, Ricardo; ARAUJO, Marinella Machado. Is the Constitution the Trap? Decryption and Revolution in Chile. **Law And Critique**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 41-49, 18 mar. 2020 [2020b]. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10978-020-09261-z>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal – Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Novos Estudos CEBRAP**, Núm. 79, 2007, 71-94.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. SISDEPEN: Dados estatístico do Sistema Penitenciário. **Gov.br**, Serviços, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em 16 fev. 2023.

SILVA, Camila Rodrigues da; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. Com 322 encarcerados a cada 100 mil habitantes, Brasil se mantém na 26ª posição em ranking dos países que mais prendem no mundo. **G1**, Monitor da violência, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/com-322-encarcerados-a-cada-100-mil-habitantes-brasil-se-mantem-na-26a-posicao-em-ranking-dos-paises-que-mais-prendem-no-mundo.ghtml>. Acesso em 16 fev. 2023.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2013.

SQUEFF, Tatiana Cardoso; DAMASCENO, Gabriel Pedro. **Pressupostos para um Direito Internacional Descolonial**: um manifesto. In: SQUEFF, Tatiana Cardoso; DAMASCENO, Gabriel Pedro (org). **Direito Internacional Crítico**. Belo Horizonte: Arraes, 2022, p. 25-48.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. Apontamentos materialistas à interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 29, n. 1, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n176725>.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonising the Mind**: The Politics of Language in African Literature. London: Routledge, 1986.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para educação em direitos humanos. Primeira Etapa. Nova York e Genebra: ONU; UNESCO, 2006.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para educação em direitos humanos. Segunda Fase. Brasília: ONU; UNESCO, 2012.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para educação em direitos humanos. Terceira Fase. Brasília: ONU; UNESCO, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Human rights teaching**. Vol. VIII. The International Congress on Education for Human Rights and Democracy. UNESCO: Paris, 1993.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO); INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. **Glossary of Curriculum Terminology**. UNESCO: Geneva, 2013. Disponível em:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf. Acesso em 25 out. 2021.

UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS (OCHA). **UN launches record \$51.5 billion humanitarian appeal for 2023**.

Home, Media Centre, News & Updates, 01 dez. 2022. [2022a] Disponível em:

<https://www.unocha.org/story/un-launches-record-515-billion-humanitarian-appeal-2023>. Acesso em 20 dez. 2022.

UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS (OCHA). **OCHA Donors in 2022**. Home, Funding, 01 dez. 2022. [2022b]

Disponível em: <https://www.unocha.org/funding>. Acesso em 20 dez. 2022.

VELASTEGUÍ, A. M.; RÍOS, D. B.; CAICEDO, E. F.; MEJÍA, H. Q.; PERLAZA, J. C.; MOROCHO, L. L.; CEVALLOS, M. C.; MASACHE, N. G.; AGUILAR, P. R.; PACHECO, S. C.; RENGEL, V. C. **Currículo Priorizado**. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Ecuador, 2020. Disponível em:

<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3082>. Acesso em 08 nov. 2022.

VOLK, Christian. The Problem of Sovereignty in Globalized Times. Law, Culture And The Humanities, [S.L.], p. 174387211982801, 21 fev. 2019. **SAGE Publications**. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1177/1743872119828010>.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. Equador: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidade y educación. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, p. 25 – 35, Mayo–agosto, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, pp. 6-39, 2019.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 48-57, jan. 1982. ISSN 2177-7055.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>>. Acesso em: 24 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

ZAFFARONI, Eugénio Raúl; PIERANGELLI, José Henrique. **Manual de direito penal brasileiro**; parte geral. 7ª. ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.