

EDUCAÇÃO JURÍDICA COMO FORMAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

LEGAL EDUCATION FOR THE PROMOTION OF HUMAN RIGHTS

Pedro Pulzatto Peruzzo¹

Guilherme Perez Cabral²

Thiago Silva Freitas Oliveira³

RESUMO: O objetivo do presente artigo é refletir sobre o tema da educação jurídica no Brasil, analisando possibilidades, avanços e retrocessos para a sua compreensão como formação para a promoção dos direitos humanos. Para tanto, traremos ao campo jurídico reflexões que, apesar de bastante desenvolvidas no âmbito geral das ciências humanas e sociais aplicadas e da filosofia, ainda não foram devidamente assimiladas no universo jurídico. Partiremos da discussão sobre o significado geral da educação em direitos humanos destacando a ideia de autonomia que não perde de vista a convivência e a inclusão do outro. Analisaremos o contexto atual do ensino jurídico no Brasil destacando vícios ideológicos presentes na transmissão “bancária” dos conhecimentos necessários para a atuação no Sistema de Justiça e propondo caminhos para sua efetivação como formação para a promoção dos direitos humanos.

PALAVRA-CHAVE: Ensino jurídico; Direitos humanos; Democracia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect about legal education in Brazil, analyzing possibilities, advances and setbacks, understanding it as training for the promotion of human rights. To this end, we will bring to the legal field reflections that, although well developed in the general scope of applied human and social sciences and philosophy, have not yet been adequately assimilated into the legal universe. We will start from the discussion about the general meaning of human rights education highlighting the idea of autonomy that does not lose sight of the coexistence and the inclusion of the other. We will analyze the current context of legal education in Brazil highlighting ideological vices present in the “banking” transmission of the knowledge necessary for acting in the Justice System and proposing ways for its effectiveness as training for the promotion of human rights.

KEYWORD: Legal education; Human rights; Democracy.

¹ Professor pesquisador da Faculdade de Direito da PUC-Campinas. Mestre e doutor em Direito pela Universidade de São Paulo. peruzzopp@hotmail.com

² Professor da Faculdade de Direito da PUC-Campinas. Mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). gpcabral@gmail.com

³ Professor de filosofia do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da PUC-Campinas. Mestre e doutor em Filosofia Antiga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). tigosofia@gmail.com

INTRODUÇÃO

À “eterna crise” do ensino jurídico (ALVES, 2008, p. 242), têm sido contrapostas, nas últimas décadas, importantes estudos críticos que, com o auxílio de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Filosofia e a Pedagogia, denunciam seu caráter dogmático, formalista, abstrato, distanciado da realidade e pretensamente neutro.

Nesse sentido, já em 1986, Relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq criticava o funcionamento das Faculdades de Direito como “meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial”, ocupados em “reproduzir a sabedoria codificada e conviver respeitosamente com as instituições que aplicam (e interpretam) o direito positivo” (FARIA, 1987, p. 34).

Não se pode negar avanços nos programas dos cursos jurídicos no país e seu amadurecimento em termos científicos de uma maior capacidade de autoquestionamento. Contudo, se, com a repetição, as críticas se tornam lugar comum, os aspectos criticados ainda prevalecem. A educação jurídica ainda é preponderantemente ensino de uma doutrina que, ideologicamente, constrói-se sobre a afirmação abstrata da justiça, igualdade e outros valores, princípios e direitos, insistentemente negados em sua prática.

No cenário brasileiro, marcado pela inexperiência da democracia e por uma cultura de profundo desrespeito aos direitos humanos, a formação jurídica não assume a amplitude que lhe caberia constitucionalmente. Como todo processo educacional, essa formação deve ser orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania. É o que determina o artigo 205 da Constituição Federal.

Em sua amplitude, a educação há de se fazer, necessariamente, por determinação constitucional, como uma educação que, sem descuidar da constituição e crescimento do indivíduo como pessoa, de acordo com seus projetos pessoais, consolide-se como formação para a promoção e aprofundamento do Estado Democrático de Direito (RANIERI, 2009, p. 380).

Isso vale, evidentemente, para qualquer nível e área da formação. No âmbito da educação jurídica, todavia, adquire uma significação especial, considerando os papéis a serem assumidos pelos profissionais do Sistema de Justiça na efetivação dos direitos dos cidadãos e as funções de destaque que historicamente lhe foram conferidos, nas instâncias do sistema político-governamental, não raro com exclusividade (juízes, promotores, etc.).

Com efeito, como previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a democracia, entendida como regime alicerçado na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização desses mesmos direitos (COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 24). A formação do profissional do Sistema de Justiça não pode perder de vista, jamais, sua responsabilidade com o Estado democrático de direito e, para sua efetivação, de uma cultura de respeito aos direitos humanos.⁴

⁴ Vale anotar o que, como previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a democracia, entendida como regime alicerçado na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização desses mesmos direitos (COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 24).

Nesse contexto, o objetivo do presente artigo é refletir sobre o tema da educação jurídica, no Brasil, concebendo-a como formação para a promoção dos direitos humanos. Para tanto, traz, ao campo jurídico, reflexões que, apesar de bastante desenvolvidas e repisadas no âmbito geral das ciências humanas e sociais aplicadas e da filosofia, ainda não foram devidamente assimiladas no universo jurídico.

Este artigo, portanto, parte da discussão sobre o significado geral da educação em direitos humanos (1), destacando, nesta, a ideia de autonomia que não perde de vista a convivência e a inclusão do outro (2). Analisa, na sequência, o contexto atual do ensino jurídico no Brasil (3) – destacando, nele, vícios ideológicos presentes na transmissão “bancária” da doutrina dogmática – o artigo avança, na sequência, para a articulação dos conceitos trabalhados com a educação jurídica, propondo caminhos para sua efetivação como formação para a promoção dos direitos humanos (4).

Consolida-se, nessa linha, como *práxis* social emancipadora, na qual a vivência dos direitos humanos na medida em que apreendidos, no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, permitem a construção de uma subjetividade autônoma, inclusiva do outro e democrática. Trata-se de ideias apresentadas pelos autores em debate realizado com os alunos de graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em evento organizado pelo seu Centro Acadêmico, em outubro de 2016.

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

De início, é importante esclarecer o motivo pelo qual a educação – e, nela, a educação jurídica – deve ser uma forma de promover direitos humanos, ao invés de se prestar simplesmente para a satisfação de desejos pessoais do futuro profissional.

Num raciocínio muito simples, não seria de todo absurdo pensar numa educação voltada apenas para a satisfação de desejos pessoais se os indivíduos vivessem isolados em bolhas. A questão é que não vivemos em bolhas, por mais que alguns pais e educadores insistam em tentar blindar as subjetividades de seus filhos ou pupilos. Também em um raciocínio muito simples, não é difícil sustentar que todo indivíduo tem o direito de concretizar seus sonhos e projetos particulares com a profissão que escolher.

Nessa linha, quando se sustenta que educação em geral deve ter como proposta a promoção dos direitos humanos, estamos querendo dizer que o processo formativo deve levar em conta, primeiro, que todos os indivíduos vivem em sociedade e, no caso do Brasil, em uma sociedade muito plural e desigual.

Em segundo lugar, uma formação que busca promover direitos humanos também deve garantir a possibilidade de realização de projetos individuais ao mesmo tempo em que atribui a cada um a responsabilidade pelos seus projetos, uma vez que conscientiza cada indivíduo que sua existência e sua individualidade somente acontecem em relação ao coletivo que o circunda. Portanto, essa formação não pode gerar uma atomização do indivíduo em relação ao coletivo. Em outros termos, ao mesmo tempo em que a educação em direitos humanos tem o propósito de permitir que cada um busque sua felicidade, ela também assume a tarefa de criar condições para que essa busca não seja um processo egoísta.

Como fica evidente, uma educação cujo propósito é promover direitos humanos não tem como objetivo a anulação dos sonhos pessoais de ninguém. Muito pelo contrário, além de assegurar a realização desses sonhos e projetos, responsabiliza e situa os indivíduos na realidade concreta que escancara o mundo como um espaço compartilhado por diferentes raças, gêneros, idades, culturas, origens, necessidades, pois educação em e para os direitos humanos significa evidenciar que os direitos humanos são destinados a todos e não apenas a alguns poucos. Daí a necessidade de compreender essa educação nos termos propostos por Maria Victória Benevides:

O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2001).

Nessa linha, a educação que pretende formar seres humanos para defender e promover direitos fundamentais de todos os seres humanos é um processo que, com a vivência de valores fundamentais, busca emancipar cada sujeito que, pelas razões mais variadas, acaba sendo levado a acreditar que a vida acontece em volta do próprio umbigo e fazer esse sujeito sair da condição isolada de mero indivíduo e assumir o papel de cidadão. Eis o motivo pelo qual o artigo 205 da Constituição Federal diz expressamente que a educação busca não apenas a qualificação para o trabalho, mas também o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

2. EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA

Só é possível falar de uma educação que promova a emancipação e a efetivação das potencialidades dos indivíduos em sociedade à medida que esta se dispõe a promover a autonomia daqueles. Ou estamos do lado de um projeto pedagógico que aponta para o horizonte da autonomia dos indivíduos ou enfrentaremos o abismo de uma educação encabrestadora, alienante e estéril. A construção de uma educação transformadora e libertária passa, necessariamente, pela noção de autonomia e esclarecimento dos indivíduos em sociedade. Essa autonomia e esse esclarecimento só podem ser acessados com a saída do homem da condição de minoridade auto-imposta. Essa minoridade é a incapacidade de servir-se de seu entendimento sem a orientação de um outro (KANT, 2004, p. 11). Mas eis aí um grande problema! Como atingir o esclarecimento e, por consequência, a autonomia em uma sociedade que valoriza uma educação para o adestramento, para a adequação e não para a liberdade?

Parte de sua teoria da educação, exposta em uma de suas principais obras, *A República*, Platão, no Livro III, (PLATÃO, 1996, p.101) torna muito clara a ideia de que todo educador, fazendo referência aos rapsodos responsáveis por contar histórias às crianças, devem ser sempre vigiados, pois seu poder de formação pode deixar traços duradouros na educação das crianças mais do que aqueles que cuidam do corpo. Não podemos deixar de notar o quanto essa análise de Platão está presente naquilo que pretendemos chamar aqui de “cultura da informação”. Essa cultura da informação deve

ser entendida para além do simples conceito veiculado de que a informação e a educação nos é dada pelas instituições (escola, família, Estado, etc.), mecanismos e meios de comunicação estabelecidos pela sociedade contemporânea. A educação e a informação devem ser entendidas, assim, como toda e qualquer transmissão de ideias feita pelo ser humano. Desde criança somos treinados a escutar antes mesmo de processar as informações que nos são passadas.

O próprio fato de recebermos um nome, para atendermos ao chamado deste, nos indica esse treinamento, que não acreditamos ser instintivo, para a escuta. Esse treinamento para a escuta é naturalizado e exponenciado pela educação que segue a ideologia da sociedade do consumo. Nesse modelo de sociedade, nada melhor que uma educação para o adestramento e a adequação dos indivíduos para a realização de tarefas específicas sem jamais se colocar de maneira crítica diante dessa imposição. O treinamento para a escuta na sociedade de consumo é peça fundamental para uma educação alienante e extirpadora do processo de autonomia dos indivíduos.

Nada é mais sintomático nesse modelo de educação que a estrutura de nossas escolas e universidades. Alunos e professores são ensinados, desde sempre, quais são suas funções nos atos de fala e escuta dentro de sala de aula. O processo educacional é limitado e engessado, não levando em consideração as características de todos os participantes do processo. Por fim, uma educação para a escuta é uma educação alienante, cujo propósito final é a produção de peças capazes de integrarem o sistema sem se contraporem a este. Mas isso é um problema histórico.

Como o próprio Platão diz, é na infância que encontramos o homem em sua fase mais maleável e suscetível de formação. Portanto, não se pode negar que desde a mais tenra infância somos treinados a receber informações de todo o tipo. Por outro lado, em momento algum somos treinados, mesmo que superficialmente, para analisar e processar, de modo crítico, todas as informações recebidas. Em inúmeros casos, ao recebermos a informação, transmitida como uma ordem ou uma instrução por nossos pais, professores ou responsáveis, não nos é permitido refletir sobre tal informação, cabendo apenas acatá-la.

Não se quer com isso sugerir que os filhos se insurjam contra os pais e muito menos dizer que a criança teria plena e total capacidade de discernir o que seria colocar o dedo na tomada, por exemplo, entre outras coisas. O que se pretende é ressaltar que esse treinamento para a escuta e recebimento de informação já se inicia na infância, momento de maior maleabilidade na formação de nossa personalidade, e encontra seu ápice já na fase adulta.

As ideias incutidas desse modo na mente de uma criança podem se tornar, na fase adulta, justamente as convicções opostas àquelas que supostamente deveria possuir. É assim que todo tipo de crença, superstição, pré-conceitos etc., são impostos às pessoas, as quais não têm outra saída, devido ao treinamento que lhes foi dado desde a infância, a não ser repetir tais opiniões na vida adulta. Somente uma educação libertária pode permitir a ruptura com esse processo que é assumido como natural na sociedade contemporânea.

O nosso modelo de ensino reverbera esse discurso e faz a sala de aula entoar o cântico do silêncio. É nesse sentido que podemos falar de uma separação entre o ensino e a humanização das pessoas. O ensino destoa dos valores humanísticos à medida que

tolhe o aluno e faz com que a sala de aula seja local de despejo de informações. Não se pensa e nem repensa a informação repassada. Para a lógica do mercado, vale mais um livro bem decorado do que um conceito desconstruído.

Devido esse treinamento para a escuta acrítica das informações, a sociedade contemporânea tende a aceitar com grande facilidade as informações que lhes são jogadas goela abaixo, seja pelos tutores, pelos meios de comunicação e sua propaganda deturpada, seja pelas ideias de um líder religioso, seja por amigos. Se enquanto crianças somos treinados para sermos uma esponja, enquanto adultos somos a configuração perfeita dessa esponja em atividade. Mas essa facilidade com que se manifesta a aceitação das ideias transmitidas por essa cultura de informação não é acidental ao indivíduo que a recebe.

Como afirmamos, o treinamento para a escuta acrítica se inicia na infância, é reafirmado e consolidado na adolescência, encontrando no indivíduo já formado sua efetivação completa. Esse fenômeno da aceitação da informação recebida sem o mínimo critério de avaliação está presente inclusive no meio acadêmico. Por um lado, se percebe um comodismo intelectual nos pesquisadores em diversas áreas do mundo acadêmico, os quais preferem se ancorar literalmente nas ideias já consagradas por “grandes autores” e simplesmente se relegam à função de nada mais fazer do que reproduzir aquele pensamento com a desculpa esfarrapada de que estão propondo uma nova leitura ou uma explicação mais adequada do autor defendido. Por outro lado, as próprias instituições rejeitam de maneira imediata qualquer tipo de manifestação de pensamento livre que se considere crítico e que estabeleça um processo dialógico de tensão com o *status quo*.

Com isso, nos deparamos com um incomodante paradoxo: como nos livrar desse estado de esponja consolidado se ao mesmo tempo nos colocamos como essa esponja receptora e acrítica? Se há algum papel para os pedagogos, filósofos e críticos da contemporaneidade, sem eximir dessa função outras áreas, esse papel seria o de promover a libertação desse estado de esponja acrítico e possibilitar, através de uma educação libertária e uma guerra ferrenha contra a cultura de informação de massa, o acesso às próprias capacidades críticas do ser humano, o qual deverá passar desse estado acrítico para um crítico e, portanto, de autonomia.

Em seu texto, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (FREIRE, 2006) deixa claro que os fundamentos para uma educação libertadora são a ética, o respeito à dignidade humana e o estímulo à autonomia.

Um exercício permanente na prática pedagógica deve ser o de uma educação que gere a consciência nos alunos de que eles são sujeitos de seu processo educacional. Nesse sentido, eles não podem ser meramente espectadores a título de restringirem suas potencialidades. Gerar essa consciência é fundamental para se libertar daquele treinamento para escuta que foi naturalizado em nossa sociedade e que visa impedir a autonomia dos indivíduos. Posto desse modo, não resta dúvidas de que nossa leitura ataca diretamente a estrutura da sociedade contemporânea, baseada, acima de tudo, na mercantilização das relações, da reificação do outro, no acúmulo e no descarte desenfreado.

Quando falamos de educação em direitos humanos e emancipação, estamos tratando, portanto, de um processo de construção de autonomia. Uma autonomia, contudo, que não significa exclusão do outro, que não se dá em detrimento do outro.

Quem não experimenta o valor da liberdade, do respeito, do reconhecimento, dificilmente entenderá a importância de promover esses valores no relacionamento com os outros. Quando falamos de emancipação e direitos humanos, estamos tratando de um processo de construção de autonomia que não desconsidera o fato incontestável que vivemos e compartilhamos um mesmo espaço geográfico e político plural.

Nessa linha, nos parece central a afirmação de Theodor Adorno, quando o teórico frankfurtiano afirma: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.

A referência à Adorno não é sem propósito. Essa afirmação do teórico frankfurtiano busca demonstrar a preocupação com o genocídio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial e, além disso, demonstra a preocupação com a necessidade de pensar a educação após Auschwitz como um processo de sensibilização dos seres humanos para a compreensão das diferenças a partir da compreensão do seu próprio espaço-tempo.

No caso brasileiro, Auschwitz teria uma função pedagógica específica que exigiria uma situação histórica e política definida no contexto nacional. A missão da educação emancipadora, nessa linha, é exatamente permitir que qualquer reflexão crítica localizada (Auschwitz no contexto da Segunda Guerra) possa ser compreendida e transportada para outras realidades localizadas e também globais.

Ou seja, quando Adorno propõe uma educação que impeça a repetição de Auschwitz, o que ele quer sugerir é que os processos educativos se comprometam a não mais repetir o que teria sido, por analogia, Auschwitz no contexto de educação de cada educando. Em outros termos, evitar, comparativamente, que Auschwitz se repita no Brasil, é evitar, por exemplo, que o genocídio indígena, a escravidão e a ditadura civil-militar se repitam, e isso exige uma educação que situe o educando dentro do espectro de consequências e causas dessas violências no Brasil, não deixando nenhuma margem para que ele se acomode na situação confortável de um espectador inconsequente como juiz, promotor, advogado ou, ainda, como professor.

3. O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

É complexa e de difícil solução a questão que se coloca de como promover essa educação que faça com que o educando perceba e se responsabilize, na condição de sujeito histórico, contrapondo-se à perpetuação de violências locais e globais que impedem grupos de indivíduos de gozarem as mesmas oportunidades e de ocuparem os mesmos espaços que outros grupos gozam e ocupam.

A aprendizagem dos direitos humanos e a prática da autonomia envolve, necessariamente, vivenciar e praticar seus conteúdos no cotidiano do processo educacional.

A *personalidade* e, numa dimensão social, a cultura democrática e de respeito aos direitos humanos não são um dado, uma dádiva (DEWEY, 1989, p. 88). São hábitos construídos e consolidados em espaços e instituições sociais. Não nascemos *democratas* nem promotores dos direitos humanos. Utilizando a ideia de educação ética, em Aristóteles, é a partir de nossas vivências e práticas reiteradas que nos constituímos com hábitos num ou noutro sentido.

Deparamo-nos, assim, com uma enorme dificuldade.

Olhando para o passado brasileiro, o que extraímos é uma cultura de profundo desrespeito aos direitos humanos. Se a Constituição de 1988 é um marco jurídico fundamental da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no país, cumpre observar, por outro lado, que seu texto é arremessado no curso de um processo histórico em que a população não o havia internalizado tais concepções, nem poderia, como vivência própria.

Enfim, apesar de sua importância, não significou sua internalização em hábitos e atitudes. Pois estes não se promulgam com textos normativos, por mais bem-intencionados que sejam.

Somos inexperientes – para não dizer analfabetos – nessas coisas de democracia e direitos humanos. E o somos porque nossa história é uma história de autoritarismo, de violência, de não-diálogo. Eis o ponto de partida, portanto, legado do passado. É o que temos para começar. A aprendizagem da democracia e dos direitos humanos, a capacitação e habituação às práticas democráticas e respeito ao outro, será a partir dessa nossa incipiente experiência (nossa inexperiência, portanto). Isso se aplica à educação jurídica. O cenário é socialmente perverso.

O ensino jurídico se desenvolve, preponderantemente, como transmissão de uma doutrina jurídica abstrata e pretensamente neutra. É a “educação bancária” tão criticada por Paulo Freire, em que o ensinar é distorcido, tornando-se “ato de depositar”. Em vez de se comunicar, o educador impõe seus comunicados (FREIRE, 2011, p. 80). E assim, como ideologia, despolitiza e dilui conflitos sociais, estimulando, ao mesmo tempo, uma cultura de litígio restrita a um universo jurídico forense, desligado da realidade nacional.

Além dos conceitos e preconceitos formulados e reproduzidos abstratamente por doutrinadores que, em sua maioria, são ideologicamente orientados para a reprodução desses conceitos e para a proteção dos interesses dos grupos econômica e politicamente privilegiados, o ensino jurídico ainda está fortemente embasado na cultura do litígio, da disputa que, em última instância, faz valer a lei do mais forte. Essa lei do mais forte, como se sabe, não é a lei do que trabalha mais ou do que se esforça mais, mas do que pode pagar mais, do que pode influenciar mais.

Ao invés de formar o do Sistema de Justiça para a solução real de litígios com base em referências teóricas, técnicas e empíricas retiradas da vida concreta (e não das crenças e preconceitos de doutrinadores que se equilibram eternamente sobre “discursos de autoridade”), o ensino jurídico ainda hoje se contenta com a formação para a solução meramente jurídica (abstrata; do *dever ser*) dos conflitos sociais.

Citando Vera Regina P. Andrade e João Maurício Adeodato, Vladimir O. da Silveira e Samyra H. Sanches, destacam:

(...) a Dogmática Jurídica abstrai os conflitos sociais da problemática social, econômica e política na qual estão inseridos e tenta neutralizá-los, tornando-os “abstratos, interpretáveis, definíveis e decidíveis juridicamente.

Desta forma, a decisão da Dogmática Jurídica não elimina o conflito; apenas o neutraliza do ponto de vista jurídico. Em outras palavras, ela “apenas trabalha os meios para que a lide (decidida como coisa julgada, por exemplo) perca sua plausibilidade jurídica: o conflito permanece (...) mas não pode mais ser alegado em termos jurídico-dogmáticos (SILVEIRA e SANCHES, 2013, pp. 500-501)

Distantes dos conflitos concretos, muitas vezes blindados por mesadas generosas, dispensados da vida cotidiana no transporte público, de uma jornada de trabalho de 8 horas por dia, poupados do contato direto com litígios concretos durante o processo de formação, grande parcela dos estudantes de Direito se afeiçoam e criam um fetiche pelo litígio pautado em discussões e disputas argumentativas abstratas e absolutamente distantes das necessidades sociais, uma vez que as tristezas, as angústias e os medos que permeiam os litígios são, para grande parcela desses estudantes, apenas teoria, mera simulação insensível.

A cultura do litígio consolidada sobre conceitos abstratos e quase mirabolantes só faz sentido em contextos em que os indivíduos estão mais dispostos a se digladiar do que a se entender. Como nossa realidade socioeconômica, racial e política evidencia um cenário de desigualdades, essa cultura da disputa acaba servindo para dar tons de legitimidade às opressões que na lei são proibidas, mas que nos processos marcados, muitas vezes, por corrupção, machismo, racismo e também por opressão simbólica (fóruns e salas de audiências suntuosas, as vestimentas dos profissionais da Justiça, o linguajar etc.), acabam sendo autorizadas, senão estimuladas.

Como não é mais recomendável inscrever no texto da lei de forma tão escancarada a legitimidade da dominação do mais forte pelo mais fraco, a cultura do litígio é fortalecida como forma de “oprimir nos termos da lei”. Nesse sentido, não têm sido poucas as manifestações de juízes, promotores, desembargadores e outros agentes do sistema de Justiça que aplicam a “lei justa” no sentido de que a criação de foros, procedimentos e julgamentos de exceção, à margem da legalidade e sem qualquer preocupação com a solução estrutural dos problemas, não é tão ruim como pode parecer para alguns de nós.

Num tempo em que a arte de fazer o direito se vê esgotada no bisturi asséptico do fazer instrumental a partir de normas que a tecnologia conforma aos interesses de mercado, a própria ciência do direito se torna instrumentação para a ação e, com isso, perde o seu sentido, especialmente em se converter em instrumental para processos de dominação, e se separa vez e vez mais da função que a enobrece, a de salvaguarda da dignidade humana e da luta contra o desenfreado confronto frente ao princípio da realidade (BITTAR, 2011).

O ponto central é que desde a implantação dos dois primeiros cursos de Direito no país, Olinda e São Paulo, esse espaço acadêmico tradicionalmente foi reservado às elites econômicas, àqueles que Lilia Moritz Schwarcz chamou “os eleitos da nação” em sua obra *O espetáculo das raças*. Além de um espaço reservado às elites, a proposta dos cursos de Direito se desenvolveu com base em uma cultura bacharelista: “O prestígio advinha, no entanto, menos do curso em si, ou da profissão stricto sensu, e mais das cargas simbólicas e das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional de direito” (SCHWARCZ, 1993, p. 142).

O elitismo econômico (que não se confunde com o intelectual) e o prestígio baseado em privilégios travestidos de oportunidades acabaram consolidando uma cultura que vê no curso de Direito mais uma oportunidade de ascensão ou manutenção de status econômico do que uma oportunidade de formação para a promoção da justiça social de que, ainda hoje, o país é tão carente. Não é demais afirmar que essa cultura se perpetua até hoje, uma vez que é bastante indagar aos estudantes de um curso de Direito o que ele quer fazer da vida para verificar que as possibilidades estão limitadas à advocacia, promotoria ou magistratura.

Essa limitação demonstra não apenas uma ausência de compreensão do que é o próprio Direito, mas também evidencia que atualmente as possibilidades dadas pelos professores (principais responsáveis pelas escolhas profissionais dos estudantes) é ainda mais restrita do que no século XIX, quando grande parte dos bacharéis seguiam carreiras políticas. Raros são os educadores que apresentam aos estudantes do curso de Direito possibilidades de atuação profissional em assessorias legislativas, assessorias em cargos no Executivo ou em organismos internacionais.

A própria carreira docente é vista como atividade secundária nos cursos de Direito, não sendo raro estudantes indagarem aos professores se eles “apenas dão aula”. Os cursos de Direito, em razão da primazia simbólica atribuída ao bacharel, apenas recentemente começaram a se preocupar com a pesquisa científica. O Direito sempre foi resultado de positivação, interpretação e imposição de discursos de autoridade pouco preocupados com a realidade plural do país. A. M. Hespanha diz o seguinte sobre o Direito ocidental:

(...) Ele está pensado por brancos (homens brancos, diria a jurisprudência feminista), fundado na sua cultura (na sua visão do mundo, na sua racionalidade, na sua sensibilidade, nos seus ritmos de trabalho, nos seus mapas do espaço, nos seus conceitos de ordem, de belo, de apropriado etc.) e prosseguindo, portanto, os seus interesses. Conceitos jurídicos formados na tradição jurídica ocidental (como propriedade, trabalho, família, roubo, pudor e, até, escravidão) foram exportados como se fossem categorias universais e aplicadas a povos a que eles eram completamente estranhos, desagregando as suas instituições e modos de vida e aplicando-lhes os modelos do convívio jurídico e político do ocidente (HESPANHA, 2009, p. 295).

4. EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Renovam-se perguntas. Como reverter esse processo? Como ampliar os sentidos possíveis da educação jurídica, à luz do texto constitucional, num contexto em que a organização escolar, os professores e os alunos reproduzem estruturas e conceitos avessos à cultura de direitos humanos?

Não podemos nos livrar, tão facilmente dos velhos hábitos de pensar e nunca podemos nos livrar deles de uma só vez. Afinal, para desenvolver novas ideias, somos compelidos a usar algo das antigas como instrumento de compreensão e comunicação (DEWEY, 2004, p. 43). É o que dispomos.

Não é a pretensão, aqui, evidentemente, trazer respostas prontas a todos os complexos problemas levantados. Trazemos, apenas, alguns pontos de reflexão, possibilidades de caminho a serem trilhados. Tudo para tentar romper a repetição do cenário perverso que se busca superar, iniciando um movimento em favor de uma educação jurídica efetivamente orientada à promoção dos direitos humanos.

i) Educação jurídica: direito como práxis social emancipadora

Como visto, o ensino jurídico, em seu estágio atual, limita-se, no mais das vezes, a uma teoria sem prática, ao ensino como transmissão unilateral de conceitos que não preparam nem habitam o estudante à sua efetivação prática, como um compromisso

social e político do profissional. São doutrinas prontas, esvaziadas de direitos humanos e democracia, no *conteúdo* e na *forma* como transmitidos. Quanto à prática profissional, componente curricular obrigatório, resume-se e se deturpa em prática forense na cultura do litígio.

Pratica-se, assim, uma “formação acadêmica que distancia cada vez mais o profissional do Sistema de Justiça de sua responsabilidade como sujeito de transformação social e da visão humanista tão necessária na atualidade” (ALVES, 2008, p. 244). Na formação acadêmica do jurista, “direitos humanos” são, não raro, reduzidos a significantes totalmente esvaziados de conteúdo. Conceitos sem nenhuma correspondência na experiência cotidiana.

ii) Faculdade de direito como espaço de respeito aos direitos humanos

Nesse sentido, uma educação jurídica para a promoção de direitos humanos passa, necessariamente, por todas as instâncias da convivência acadêmica. Abrange, portanto, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os métodos de aprendizagem, a transversalidade dos conteúdos programáticos, a organização curricular e, também, a administração da instituição de ensino.

Não basta a atuação isolada de um ou dois professores progressistas, todo o tempo desditos e facilmente engolidos pela estrutura conservadora e pelo descompromisso de profissionais que, encapsulados em egoísmo, ministram aulas como bico e sem nenhuma preocupação com os reflexos que sua prática pedagógica terá na realidade social circundante.

Em relação à administração das faculdades e instituições, importa destacar que o princípio constitucional da “gestão democrática do ensino público”, afirmado pelo artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, faz a referência expressa ao espaço “público” e insere-se, ao mesmo tempo, no âmbito de um sistema constitucional que nos constitui como Estado democrático de direito, amparado em consistente conjunto de direitos fundamentais. O princípio, assim, não deve ser lido mais como limitador da democracia e da cultura de direitos humanos que lhe é inerente nos estabelecimentos educacionais em geral, pública ou privada. Não é demais acrescentar, ademais, mesmo quando prestado pela iniciativa privada, a atividade educacional não perde seu caráter eminentemente *público*.

Observa-se, ainda, que pautas novas têm se apresentado inclusive aos movimentos estudantis nas faculdades de Direito, como a inclusão de disciplinas práticas e teóricas sobre direitos humanos e o fortalecimento da pesquisa, através de iniciação científica e pós-graduação *stricto sensu*, e da extensão. Atividades teóricas conjugadas com práticas de direitos humanos na formação dos profissionais do Sistema de Justiça não apenas contribui para a formação humanística que promove o valor da cidadania, mas também acaba funcionando como uma forma de promover a transversalidade desses temas em outras disciplinas, uma vez que o estudante que compreende a complexidade social, política e histórica do Direito inevitavelmente demanda dos professores de outras disciplinas reflexões e respostas que considerem essa complexidade.

A prática dos conteúdos ministrados, dessa forma, permite ao estudante de direito apreendê-lo com significados que se verificam, que apresentam correspondência em seu cotidiano escolar.

iii) Educação jurídica como diálogo e conflito

A prática dos direitos humanos remete à ideia de diálogo. Não um diálogo dócil, mas profundamente conflituoso. Na obra *A ciência jurídica e seus dois maridos*, Luís Alberto Warat dá definição à democracia que se estende, com perfeição, à educação jurídica: um espaço de diálogo e de conflito de ideias, marcado pela “procura de conflitos. O importante nela é assegurar a procura, não a solução” (WARAT, 2000, p. 34).

É um conflito, portanto, que nada tem a ver com a discriminatória, abstrata e infecunda cultura forense do litígio. E é, concomitantemente, um conflito que pode nos afastar da violência, tão praticada hoje pelos atores do direito (professores, juízes, promotores, etc.).

O ambiente dialógico do conflito é o ambiente da pluralidade, da contradição, da dialética de crítica e fundamentação de pontos de vista, e, por tudo isso, o ambiente fundamental da *aprendizagem* (HABERMAS, 2012, p. 57). É o ambiente da revisão e ampliação do conhecimento; do crescimento e abertura ao mundo e ao diferente, mediante a “participação no outro” (MEAD, 1992, p. 253). Remete, ainda com Warat, ao “estado de permanente nascimento” (WARAT, 2000, p. 34).

Mediante a inclusão e reconhecimento do outro, a possibilidade de questionamento e superação de dogmas jurídicos, a educação jurídica dialógica pratica os direitos humanos ensinados. *Forma e conteúdo se fundem.*

iv) Educação jurídica como prática de pesquisa e extensão

Trata-se, assim, de inversão radical no modelo que se repete, com a *aula expositiva*, no qual é atribuído ao docente o papel de trazer a solução dos problemas (problemas que nem sequer o aluno pode colocar), num conhecimento pronto e acabado.

Estimular o conflito, a procura, implica que a educação jurídica deixa de se restringir ao aspecto do ensino, como transmissão de conhecimento, e passa a destacar os outros aspectos da educação superior, a saber: a pesquisa e a extensão.

Por *pesquisa*, entende-se a investigação científica compartilhada, meio de produção, revisão, aprofundamento do conhecimento. Quanto à *extensão*, é a difusão do conhecimento. Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), “a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Art. 43), por meio de serviços especializados (assessoria jurídica popular e assistência judiciária, por exemplo).

Discutir e aplicar propostas pedagógicas que aproximem o estudante de Direito de casos concretos de pessoas concretas, superando as abstrações dos exemplos reproduzidos em muitas salas de aula envolvendo Tício e Mévio, é fundamental para a formação de profissionais aptos para atuarem na promoção de direitos humanos. A respeito da importância do trabalho de campo nos cursos de Direito, Roberto Kant de Lima e Bárbara Batista afirmam:

Entretanto, é preciso de início esclarecer que a pesquisa empírica é um desafio significativo para o campo do Direito, seja porque os seus operadores não estão socializados com essa metodologia, seja porque estão acostumados a pensar o Direito a partir de ideais abstrato-normativos (*dever-ser*) que costumam obscurecer a visão do campo para práticas e rituais que os contrariam, que se tornam objeto

de estigma e, no limite, de denúncia, acusação e criminalização, não de pesquisa. Além do fato de que, socializados na lógica do contraditório, da *disputatio*, seja no processo, seja na produção da dogmática, os juristas são muito pouco afeitos à lógica da argumentação, voltada para consensualizações provisórias e sucessivas (KANT DE LIMA e BATISTA, 2014).

A pesquisa tem se mostrado o espaço de reflexão crítica sobre o Direito e as desigualdades sociais, uma vez que, diferente dos manuais, é sempre resultado de um trabalho submetido à crítica dos pares. Nesse sentido, do mesmo modo que a inserção das disciplinas de direitos humanos nos primeiros anos do curso, a complementação das doutrinas presentes nos manuais com artigos científicos desenvolvidos por juristas pesquisadores tem contribuído para aquela compreensão que nos referimos acima, qual seja a compreensão de que o Direito tanto pode ser um instrumento de garantia de igualdade de oportunidades e de participação a todos, como pode ser apenas um instrumento de perpetuação de ideias egoístas travestidas em doutrina e também de legitimação de injustiças sociais.

No que se refere à extensão, a crítica ao isolamento da Faculdade de Direito da realidade social e os sempre retomados apelos abstratos à “inserção da universidade na comunidade” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 206) não podem se perder em atividades práticas restritas aos fóruns e estágios em escritórios de advocacia.

O sentido da intervenção *extensionista* da Faculdade de Direito vincula-se à atuação na solução dos problemas sociais, pela via do direito e da garantia dos direitos humanos. Isso por meio não apenas da assistência judiciária, mas também e principalmente pela atividade de mediação e conciliação e por trabalhos de assessoria jurídica popular junto a movimentos sociais.

v) Respeito à legalidade democrática: cidadania de “cima baixo para cima”

Educar em e para os direitos humanos na formação dos profissionais do Sistema de justiça significa, portanto, conciliar a necessidade de compreensão do valor da legalidade democrática como garantia de segurança nas relações sociais com a necessidade de compreensão de que pelo fato de a sociedade ser o resultado de um processo histórico marcado por permanentes mudanças, a legalidade poderá e deverá corresponder a essas mudanças assegurando não uma permanência estática dos acordos sociais positivados, mas fundamentalmente a justiça social nos processos históricos de repactuação.

Afirmar que a legalidade deve corresponder a essas mudanças, nesse sentido, não significa que a legalidade poderá ser precarizada ou abandonada durante esses processos de repactuação dos acordos sociais. Pelo contrário, será a própria legalidade o meio e também o fim desse processo de negociação, argumentação e repactuação que, numa democracia, deve ser resultado daquilo que Evelina Dagnino denominou “cidadania de baixo pra cima”. Ensinar o valor da cidadania de baixo para cima é a grande missão do ensino jurídico que estamos propondo aqui.

Nesse sentido, não é demais lembrar que o conceito de educação apresentado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolida um conceito de educação que não se resume ao processo que ocorre nas instituições de ensino e pesquisa, ou seja: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem

na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, por sua vez, diz que o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma compreendida, a educação jurídica ao mesmo tempo em que pode promover a aprendizagem e a convivência dos direitos humanos, efetiva-se como fonte de reconstrução desses direitos. Isso, na aproximação da teoria jurídica a *práxis* da qual emerge e na qual é aplicado, no autoquestionamento científico de seus pressupostos, na prática do diálogo, da investigação científica e da extensão universitária.

Fonte de direito, na *forma* como se conduz, capacitando e habituando os atores do direito a uma cultura dos direitos humanos, a partir de seu exercício. Fonte de direito também, no *conteúdo* produzido, permanentemente questionado, revisto, reconstruído, melhorado – tornando mais plenos os projetos de sentido trazidos na Constituição Federal – compartilhado e democratizado.

Possibilita-se, assim, que a educação jurídica para a promoção de direitos humanos, na atualização dos objetos educacionais constitucionais, promova, efetivamente, a ideia de *autonomia*, socialmente compreendida.

É a autonomia que não exclui o outro, que não se realiza na ideia de sucesso pessoal egoísta, em detrimento dos demais e indiferente aos graves problemas sociais a serem enfrentados pelo direito.

É autonomia, enfim, que supõe o outro, o diferente, o inclui, numa cultura de profundo respeito aos direitos humanos, permanentemente reconstruídos e incorporados à personalidade emancipada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- ALVES, E. **Ensino jurídico como fonte de direito**. In CARLINI, Angélica e outros. 180 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Millennium, 2008.
- BITTAR, E. C. B. Ética, técnica e direitos humanos. In. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n. 103, p. 139-182, Julho/Dezembro de 2011
- _____. **O direito na pós-modernidade** (e reflexões frankfurtianas). 2. ed. rev. atual. e amp. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** In: **Convenit Internacional**. São Paulo: USP. v. 6, pp. 43-50, 2001.
- Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em 27 de julho de 2015
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: **Anos 90 - Política e sociedade no Brasil**, Evelina Dagnino (org.), Ed. Brasiliense, 1994. p. 103-115.
- DEWEY, J. **Freedom and culture**. N. York: Prometheus Books, 1989.
- _____. **Reconstruction in philosophy**. Mineola/New York: Dover Publication, 2004.
- FARIA, J.E. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HESPANHA, A. M. **O caleidoscópio do direito: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2009.
- KANT, E. Resposta à pergunta: que é iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- KANT DE LIMA, R.; BAPTISTA, B. G. L. **Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica?** Um desafio metodológico. 2014, 9-37.
- MEAD, G.H. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist**. Edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1992.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Goubenkian: Lisboa, 1996.
- RANIERI, N. B. S. **O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo para o exercício da cidadania, pela via da educação**. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Direito – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SCHWARKCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVEIRA, V. O.; e SANCHES, S.H.F.N. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In SILVEIRA, V.O; SANCHES, S.H.F.N.; E couto, M. B. **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

WARAT, L.A. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

RECEBIDO EM: 03/03/2017
APROVADO EM: 06/04/2017