



[Atribuição BB CY 4.0](#)

EDUCAÇÃO JURÍDICA EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PERSPECTIVAS DE ENSINO

Amanda Netto Brum¹

Maicon Varella Flores²

Resumo

Objetiva-se, neste escrito, analisar a necessidade do ensino de direitos humanos nos cursos de Direito no Brasil. Tem-se como questão de pesquisa: quais os principais conteúdos e concepções de direitos humanos devem ser lecionados para contribuição de uma formação sólida e crítica aos acadêmicos do curso de Direito? Para tanto, valendo-se de uma revisão bibliográfica, aborda-se as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de direitos humanos. Logo, apresenta-se uma contextualização do ensino jurídico no Brasil e evidencia-se a participação do conselho de classe na construção e consolidação do ensino jurídico. Entende-se, por fim, que o ensino dos direitos humanos nos cursos jurídicos – no que se refere aos conteúdos lecionados – deve apresentar tanto a matriz hegemônica, quanto contra-hegemônica dos direitos humanos, pois somente assim, aos acadêmicos, será transmitido um olhar crítico, humanístico e empático para o outro.

¹ Pós-doutoranda em Direito e Justiça Social pela FURG/RS. Doutora em Direito pela Unisinos/RS. Mestre em Direito e Justiça Social pela FURG/RS. Especializanda em educação para as sexualidades pela FURG/RS. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: amandanettobrum@gmail.com

² Professor do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU; Advogado; Mestre em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; e-mail: maicon_varella_flores@hotmail.com

Palavras-chave

Ensino Jurídico; Brasil; Direitos Humanos; Perspectivas de ensino.

Recebido em: 17/08/2023
Aprovado em: 22/12/2023

LEGAL EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: THEORETICAL CONCEPTIONS AND TEACHING PERSPECTIVES

Abstract

The aim of this paper is to analyze the need for teaching human rights in law courses in Brazil. The research question is: what are the main contents and conceptions of human rights that should be taught in order to contribute to a solid and critical education for Law students? To do so, using a bibliographic review, the hegemonic and counter-hegemonic conceptions of human rights are approached. Therefore, a contextualization of legal education in Brazil is presented and the participation of the class council in the construction and consolidation of legal education is highlighted. Finally, it is understood that the teaching of human rights in legal courses - with regard to the contents taught - must present both the hegemonic matrix and the counter-hegemony of human rights, because only in this way, to academics, will a critical, humanistic and empathetic look at the other.

Keywords

Legal Education; Brazil; Human rights; Teaching perspectives.

1. Introdução

O debate sobre os direitos humanos, suas perspectivas e concepções teóricas, bem como sua aplicabilidade e efetividade é repetidamente invocado na história da humanidade, em especial do ocidental, na medida em que a própria gênese e o desenvolvimento dos direitos humanos no ocidente estão entrelaçados com a história da modernidade. Logo, o estudo dos direitos humanos na ciência do Direito por si só representa extrema relevância, haja vista o papel que vem assumindo de forma crescente no cenário moderno, seja pela sua promoção e/ou proteção ou, até mesmo, pela sua violação que constantemente se presencia no mundo inteiro. Deste modo torna-se fundamental a concretização das práticas educativas em direitos humanos – especialmente na formação dos bacharéis do curso de Direito.

Diante disso, neste escrito, tem-se como objetivo analisar a necessidade do ensino de direitos humanos nos cursos de Direito no Brasil. Questiona-se, então, neste escrito: Quais os principais conteúdos e concepções de direitos humanos que devem ser lecionados para contribuição de uma formação sólida e crítica aos acadêmicos do curso de Direito?

Munido deste questionamento, o artigo aborda, no primeiro momento, denominado “As concepções hegemônicas e contra – hegemônicas de direitos humanos: uma abordagem histórica do surgimento dos direitos humanos no ocidente” as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de direitos humanos. No tópico, intitulado os “Direitos Humanos e a Educação Jurídica brasileira”, apresenta-se, primeiramente, uma contextualização do ensino jurídico no Brasil, que abrange o seu surgimento, evolução e contexto atual. Evidencia-se, ainda, a participação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) na construção e consolidação do ensino jurídico no Brasil, sobretudo no que tange a sua efetiva participação nos processos de autorização dos cursos jurídicos.

Sem a pretensão de produzir verdades estanques, almeja-se, portanto, com esse artigo, valendo-se de uma revisão bibliográfica, contribuir com as reflexões concernentes ao ensino jurídico nas universidades brasileiras, em especial no que se refere a educação em direitos humanos nos cursos de Direito.

2. As concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de Direitos Humanos

Tratar-se, neste tópico, de três questões centrais, quais sejam: a análise do surgimento e da historicidade dos direitos humanos; a sua face universal e individual - ora denominada de concepção hegemônica; e, ao final, a versão emancipatória e plural dos direitos humanos, isto é, a concepção contra-hegemônica.

Delimita-se a análise as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas, embora existam outras concepções teóricas de direitos humanos. A primeira, por razões óbvias, visto que atualmente os direitos humanos vestem uma hegemonia oriunda da sua construção histórica que será abordada adiante. A segunda, por sua vez, por abarcar em sua essência um projeto de emancipação e superação do debate do universalismo.

Com efeito, a América Latina ostenta extrema relevância na concepção teórica contra-hegemônica, possuindo avanços tanto práticos quanto teóricos, conforme se verifica nas Constituições da Venezuela de 1999, do Equador de 2008 e da Bolívia de 2009. Estas Constituições trazem insertas em sua essência a pluralidade e os avanços contra-hegemônicos, sendo assim, conferindo relevância à discussão dessa corrente teórica no Brasil e na América latina de um modo geral. Dito isso, adentra-se à estruturação histórica dos direitos humanos.

Com efeito, questiona Trindade (2012, p.16) “por onde, então, começar uma história dos direitos humanos?” Sinaliza o autor que dependeria do ponto de vista adotado, afirmando que a partir de uma história filosófica, necessariamente, dever-se-ia começar pela antiguidade clássica; se, por sua vez, partir-se de uma história religiosa, seria possível – pelo menos no Ocidente - centrar-se a caminhada a partir do Sermão da Montanha. Se, todavia, optar-se por uma história política, o início se concentraria nas noções insertas na *Magna Charta Libertatum* que o Rei João Sem Terra foi obrigado a acatar em 1215 na Inglaterra.

Entretanto, Trindade (2012) revela outro ponto de partida: o social, sendo que esse compreende um modo de abordagem mais rica e interessante, sobretudo por envolver os demais campos (filosófico, religioso e político), na medida em que desenvolve as conexões entre a lei e as condições históricas que influenciaram no seu surgimento. Portanto a história social dos direitos humanos no ocidente compreende como e por quais motivos cada momento interferiu para impulsionar, retardar e, até mesmo, modificar o desenvolvimento da efetividade

dos direitos humanos.

Dessa forma, adotando-se o ponto de vista ocidental, adentra-se à história social dos direitos humanos, a qual possui marco investigatório no século XVII – com alguns antecedentes na Idade Média. Coaduna-se, igualmente, o posicionamento da historiadora Hunt (2009), a qual entende que os direitos não são dados pela natureza, tampouco oriundos da graça divina, ou que surgiram de repente, da consciência dos homens, traçando, com isso, a sua gênese na ideia e na prática. Logo, historicamente, situa a emergência e construção dos direitos humanos por meio de processos e movimentos específicos a partir do advento da modernidade, ou seja, numa abordagem social.

O posicionamento de Hunt (2009) está ancorado no comportamento da burguesia do período das Revoluções, sobretudo a francesa, a qual encontrou na racionalidade iluminista um poderoso arsenal ideológico para refutar a visão social de mundo do passado. Ainda que na Idade Média tenha se buscado atualizar os pensamentos cristãos e a compatibilidade do direito e da fé, o Iluminismo logo o desmistificou e o substituiu pela razão humana. Valendo-se de uma razão triunfante à busca da liberdade – estado primordial do homem – demonstra a igualdade entre homens, levando-se, logicamente, a se combater qualquer privilégio (Trindade, 2012).

Naquele momento, os direitos humanos necessitavam ser declarados. Usto se dava porque as declarações, em especial as oriundas da revolução americana e francesa, tornaram-se fontes fundamentais para a consolidação e efetivação dos direitos humanos. Nota-se que declaração era o termo utilizado originalmente para se referir a um catálogo de terras a serem dadas em troca do juramento de vassalagem a um senhor feudal, isto é, aquele que oferecesse fidelidade e trabalho ao senhor feudal (vassalo) poderia receber uma propriedade em troca.

Todavia, ao longo do século XVII, o termo passou a se referir às afirmações públicas do rei, sendo assim, o ato de declarar estava ligado à soberania, seja ela do senhor feudal, em conferir parte de suas terras ou do rei, em realizar as afirmações públicas (Hunt, 2009).

Com efeito, até as declarações de 1776 e 1789 os documentos que garantiam direitos eram expressos como carta, petição e *bill*. Contudo, a realidade política e social, emergida das Revoluções americana e francesa, proclamou o uso do termo declaração, sobretudo sobre o aspecto político-governamental do

vocábulo, já que – em ambas – havia um empoderamento da soberania, além de apresentarem – apesar de seus conteúdos predominantemente individualistas, isto é, um caráter universalista (Herkenhoff, 2002).

A partir dessas declarações há um rompimento com a lógica totalitarista, pois o homem deixa de ser supérfluo e passa a ser considerado em si mesmo e dotado de autodeterminação, ou seja, na sua individualidade. A força das declarações de 1776 e 1789 transcende o seu conteúdo individual e universal, pois os direitos humanos, quando inseridos no meio político, constituem um aprimoramento da convicção coletiva, realizando-se, assim, a terceira fase da construção dos direitos humanos: a universalização e positivação (Bobbio, 2004).

Ainda que no século XVII as declarações tenham percorrido as fases propostas por Bobbio (2004) e gerado um efeito estabilizador, elas não são inertes e permanecem num constante processo de criação e efetivação, haja vista que historicamente inventados, transformando, atualmente, as declarações em um ponto de partida à teoria filosófica.

Assim, se as declarações não atingiram a todos os humanos, é porque embarcaram numa ideologia política, na medida em que se criou uma noção de humanidade que foi transferida de Deus para a natureza humana, a qual, por sua vez, é universal (Douzinas, 2011), isto é, não se trata pura e simplesmente de um projeto de resistência à opressão e dominação, mas uma parte integrante da ideologia liberal. Assim, a própria qualidade de humano – nos direitos humanos – está ancorada no meio social de que emanaram.

A face hegemônica se fundamenta no produto, isto é, a partir das declarações modernas de direito, nesse caso, com antecedentes nas declarações americana e francesa e basicamente ancorado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Sem embargos, pode-se extrair que os direitos humanos hegemônicos são aqueles direitos fundamentais à sobrevivência de qualquer ser humano, independentemente das diferenças étnicas, raciais, políticas, filosóficas, entre outras, os quais levam em consideração um mínimo ético ocidental que os conferem valor universal, indivisível e interrelacional.

A universalidade assume – nessa concepção – um papel central, sobretudo por basear-se na dignidade da pessoa humana, sendo que “a ideia de dignidade da pessoa humana, hoje, resulta, de certo modo, da convergência de diversas doutrinas e concepções de mundo que vêm sendo construídas desde longa data na cultura ocidental” (Sarlet, 2004), isto é, o mínimo ético e a própria

dignidade está baseada em experiências eurocêntricas e burguesas que tornam os direitos humanos um projeto político de sociedade, uma sociedade eurocêntrica.

Em sentido oposto, há a concepção contra-hegemônica dos direitos humanos. Muito embora a ONU possua atualmente 193 Estados-membros, ainda assim, “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos” (Santos, 2014), ou seja, a realidade abissal permanece intacta desde a gênese da concepção hegemônica.

Essa realidade abissal divide o mundo em duas sociedades, as metropolitanas e as coloniais, ou, ainda, as deste lado da linha e as do outro lado da linha, sendo que deste lado (metropolitanas) excluem qualquer dialética, bem como esgotam o campo da realidade relevante. Destarte, as do outro lado (coloniais) tornam-se inexistentes, na medida em que não integram a universalidade das teorias e das práticas que vigoram na metrópole, o que as torna invisíveis (Santos, 2007).

Nesse panorama, fica evidente o motivo pelo qual Santos afirma que a hegemonia dos direitos humanos na linguagem da dignidade da pessoa humana é incontestável, pois o abismo entre as práticas da metrópole e da colônia suprime toda e qualquer outra forma de dignidade.

Distingue Santos as cinco ilusões que compõem a linguagem oriunda do sensu comum dos direitos hegemônicos, quais sejam: i) a teleologia; ii) o triunfalismo; iii) a descontextualização; iv) o monilitismo e v) o antiestatismo. A primeira ilusão (a teleologia), diz respeito à maneira com que se lê a história, isto é, ler de traz para frente, o que condiciona a um resultado, sendo assim, não permite um olhar para o presente, bem como para o passado e avaliar cada momento histórico dentro de seus ideias e interesses em pauta. Aliás, a teleologia remete à segunda ilusão, na medida em que se tem que a vitória dos direitos humanos é um bem incondicional, ou seja, exclui qualquer outra gramática de dignidade da pessoa humana, ou, ao menos, a subalterniza (Santos, 2014).

A terceira ilusão segue na mesma linha, sobretudo por indicar que os direitos humanos como arma política, o que a levou a desconsiderar outras formas de dignidade, bem como legitimou práticas tanto revolucionárias como contrarrevolucionárias dentro do seu contexto histórico. Já a quarta ilusão, o monolitismo, consiste na negação ou minimização das tensões³ e contradições internas existentes nas teorias de direitos humanos, sobretudo por indicar que os

³ Sobre as tensões ler Santos (2013).

direitos humanos cultivam a ambiguidade de duas grandes coletividades, uma mais inclusiva (direitos humanos) e outra mais restritiva (coletividade dentro de um Estado) (Santos, 2013).

Por derradeiro, a quinta ilusão traçada pelo sociólogo português – o antiestatismo – que diz respeito ao papel central do Estado. Se num primeiro momento (revolução americana e francesa) os direitos humanos emergem ocidentalmente a partir da ideia de abstenção do Estado (absolutista), com o surgimento dos direitos humanos sociais e econômicos, passa o Estado a ter um dever de agir, todavia a centralidade do estado não permite analisar de forma adequada as transformações operadas no poder político e econômico.

Sendo assim, as violações de direitos humanos passam a ser punidas seletivamente e levando em consideração o poder político e econômico do Estado violador, logo, os direitos humanos estão mais ligados aos interesses dos ideais liberais do que à proteção efetiva dos direitos humanos - motivo pelo qual, percorrer as ilusões propostas por Santos se torna o primeiro passo para uma construção sólida de uma concepção contra-hegemônica de direitos humanos.

Sendo assim, as ilusões não ficam restritas somente à concepção hegemônica dos direitos humanos, sobretudo pelo projeto político liberal inserto naquela, o qual torna necessário realizar questionamentos acerca das pretensões e objetivos da realidade eurocêntrica, seja na ordem científica, social, jurídica ou política. É preciso ter, deste modo, consciência da dimensão da influência da concepção contemporânea dos direitos humanos na sociedade para que se possa então construir uma crítica consistente.

Flores (2009), por sua vez, afirma que para uma base teórica realista e crítica se faz necessário percorrer quatro condições e cinco deveres, pois a partir delas seria possível se desencilhar do círculo vicioso do idealismo dos direitos humanos, ou seja, buscar uma reflexão realista dos referidos.

As quatro condições expõem, portanto, um caminho a ser percorrido pela teoria crítica, sendo a primeira, a necessidade de uma visão realista do mundo em que vivemos e que desejamos atuar, ou seja, um aprofundamento e entendimento da realidade; a segunda, consiste em buscar uma mobilização que transcenda a linguagem do discurso do politicamente correto, ou seja, afirmar uma ação diferente da ordem hegemônica e comprometida com sua própria linguagem. A terceira, por sua vez, diz respeito ao surgimento, que aparece na coletividade e para esta, logo, cabe àquela determinada coletividade social buscar uma visão

alternativa de mundo e sentir-se segura na luta pela dignidade, que se realiza por meio de práticas que versem não só o direito, mas a política, a economia, a cultura, etc (Flores, 2009).

E, por fim, a quarta condição que trata da formulação de uma plataforma teórica crítica consistente da complexidade grupal em que vivemos, sendo assim, reconhecendo, inclusive, as próprias fraquezas para – a partir delas, corrigir e reforçar as bases teóricas. Logo, não se trata apenas de negar tudo, mas afirmar algo diferente e reconhecer que não é necessário partir do zero.

Essas quatro condições devem ser articuladas com os cinco deveres para, conjuntamente, induzirem a práticas emancipadoras baseadas em uma luta por dignidade, sendo eles: o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição, pois, somente assim, torna-se possível a construção de uma nova cultura dos direitos humanos, que, aliás, deve ser aberta à ação social (Flores, 2009).

3. Os Direitos Humanos e a Educação Jurídica Brasileira

A partir das concepções teóricas de Direitos Humanos apresentadas, passa-se a tratar da educação jurídica brasileira, contextualizando-a desde o seu surgimento até a atualidade; correlacionando, inclusive, como os períodos em que a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) participou ativamente desse processo.

A educação jurídica está estritamente ligada à complexidade da sociedade brasileira, bem como às suas demandas sociais. Por essa razão, faz-se necessário refletir a educação jurídica no Brasil, tendo em vista a responsabilidade do Estado diante da sociedade na formação dos bacharéis em Direito.

Em razão do processo de colonização que deu *origem* ao Brasil o ensino jurídico brasileiro tem raízes portuguesa. Com a instalação do Império, deu-se início ao percurso de instalação de cursos jurídicos no Brasil, sendo que, num primeiro momento, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte de 1823 indicava a criação de duas universidades: uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Olinda. Quanto a organização e os professores deveriam observar os estatutos da Universidade de Coimbra (Apostolova, 2012). No entanto, somente em 1827 foram criados os cursos jurídicos no Brasil (em São Paulo e Olinda).

Percebe-se, que, o ensino jurídico ficou em segundo plano, pois, *Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 54-73, jul./dez. 2023. e-ISSN: 2596-1772.*

prevalecia uma visão prática do direito, bem como – em ambas as universidades – o ensino jurídico foi relegado, sendo o debate político o centro dos encontros.

O modelo de ensino jurídico politizado se manteve inalterado, ainda que se fomentasse a preocupação na formação de professores e do ensino, perdurou até 1931, quando, então, o ensino começou a rumar para o sentido profissionalizante, dando-se ênfase no currículo às disciplinas de cunho técnico (Leite; Dias, 2015). Mesmo que marcado pelos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas, a reforma do ensino era inovadora, sobretudo pela previsão de criação do Conselho Nacional de Educação, bem como pelo direcionamento à pesquisa.

Nesse período, também marcado pelo emergente avanço industrial, o ensino jurídico no Brasil segue novos rumos, consolidando-se, assim, uma nova realidade, a saber: “ensino, pesquisa e extensão, introduzindo-se a utilização da tecnologia de comunicação para a sua escorreita divulgação cultural” (Bove, 2006, p.123). Todavia se sobrepôs um ensino essencialmente profissionalizante.

Ainda que, naquele momento, o ensino jurídico detivesse perspectivas otimistas, logo emergiu outra crise que perdurou até os anos 1970: a do acesso ao ensino, sobretudo pela limitação de vagas e o escasso número de faculdades de Direito, pois, mesmo que permitido, o ensino superior não era atraente à iniciativa privada. Assim, o clamor por mais vagas na universidade era o discurso dos estudantes no final da década de 1960 (Gentil, 2013).

Além disso, a década de 1930, acompanhada pelo processo maciço de industrialização incrementado na década de 1950, supervalorizou o tecnicismo e a produção de um perfil mais profissionalizante que filósofo ou até mesmo político. Esse tecnicismo perdura até hoje, sendo que nesse processo de afirmação há dois momentos que merecem destaque, quais sejam: a proliferação dos cursos de direito no Brasil, bem como a crítica ao ensino puramente tecnicista iniciada na década de 1960.

O período ditatorial militar de 1964 marca a ruptura de um período e o início de outro na história brasileira. Antes da imposição da ditadura militar, em especial no governo de Getúlio Vargas (1930/1945), havia pouca liberdade política, todavia, as conquistas sociais ascendiam. O regime militar reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos, econômicos e sociais, sendo, inclusive, nesse momento em que os direitos humanos passam a ganhar relevância no cenário nacional (Sader, 2007). “Foi na ditadura militar, com Jarbas Passarinho

à frente do Ministério da Educação que começou a proliferação dos cursos de direito, e esse mal continuou na redemocratização” (Sader, 2007, p. 5).

Essa proliferação dos cursos acompanha uma sólida formação tecnicista proposta na década de 1930, haja vista a finalidade do ensino de direito proposto por Francisco Campos, onde “o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito” (Venâncio Filho, 2011, p.305).

Desses dois fatores (tecnicismo do ensino jurídico e proliferação dos cursos) emergem uma crise que perdura até os dias de hoje, qual seja: o distanciamento do ensino jurídico que se pretende oferecer, do ensino que se pretende adquirir, ou seja, pela própria lógica do mercado de trabalho, a uma supervalorização da técnica, do especialista, em detrimento ao conhecimento humanístico e crítico.

Essa crise ganhou força quando instituído o Decreto 477 de 16 de fevereiro de 1969⁴, também denominado AI 5 das Universidades, uma vez que punia – com expulsão – professores, alunos e funcionários das universidades acusados de subversão ao regime. Essa medida visava resolver a *crise estudantil*, ou seja, reprimir o pensamento crítico e filosófico que emanava dos bancos acadêmicos.

Pode-se afirmar, então, que os anos de 1960 marcam o ápice do modelo técnico de ensino e proliferação dos cursos de direitos, os quais geraram uma crise que ainda ecoa, sobretudo pela promulgação da Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961⁵ que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criava o Conselho Federal de Educação (CFE), que muito contribuiu para a proliferação dos cursos jurídicos no Brasil.

O Conselho Federal de Educação, inclusive, exarou o parecer 365/1967, decidindo que seria impossível recusar as autorizações para funcionamentos dos cursos, pois se tratava de instituições particulares, onde não havia comprometimento de recursos públicos. Logo, notório que o próprio Conselho teve participação fundamental no processo de proliferação dos cursos de direito, porquanto estava mais voltado aos fatores políticos e do mercado de trabalho do que à qualidade do ensino jurídico.

Ainda na década de 1960, ocorreu a reformulação do Estatuto da Ordem

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Dele0477.htm.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

dos Advogados do Brasil pela Lei 4.215 de 27 de abril de 1963⁶, a qual – em plena proliferação de faculdades de Direito (com maioria de baixo padrão) –, dispôs sobre o estágio obrigatório e o exame de ordem, sendo que esse poderia ser substituído por estágio profissional.

Assim, percebe-se que, mesmo diante da crise do ensino jurídico, a expansão dos cursos se manteve inalterada, bem como a mentalidade tecnicista. Este contexto transformou o ensino jurídico escravo de manuais e modelos processuais descontextualizados, ou seja, transformando o ensino numa aplicação mecânica, relevando-se, assim, a dicotomia entre teoria e prática. (Damião, 2006).

Mesmo com a redemocratização do final da década de 1980, o ensino jurídico brasileiro permaneceu sem alterações contextuais, uma vez que somente em 1994 o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil, editou a Portaria número 1.886/94⁷, abrindo caminhos para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)⁸ e para a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado. Percebe-se que os maiores instrumentos para avaliação seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131/95)⁹ e, após a obrigatoriedade, os dados (aprovação e reprovação) extraídos do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Munido de demandas por um ensino jurídico de maior qualidade, o MEC, por meio da Comissão de Especialistas do Ensino do Direito - composta pelos professores Silvino Joaquim Lopes Neto (PUC-RS), Paulo Luiz Neto Lôbo (UFAL) e José Geraldo de Souza Júnior (UNB), assessorados pela professora Loussia Musse Feliz (UNB)-, elaborou-se a Portaria que revogou as diretrizes curriculares de 1973 e apresentou uma diretriz curricular que entrelaça o dogmatismo jurídico com uma formação crítica, reflexiva.

Logo, “a Portaria n.º 1.886/94 corresponde a uma autêntica “revolução sem armas” do ensino jurídico, consolidando um rompimento há muito reclamado por todos os segmentos jurídicos da sociedade brasileira” (Melo Filho, 1996, p. 17), muito porque se afastar do ensino que não incentiva a percepção e reflexão social, ou seja, puramente dogmático, passando-se, assim, para um

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4215.htm.

⁷ Disponível em: <http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm.

ensino jurídico que interliga o dogmatismo à pesquisa e à extensão, inclusive, reservando obrigatoriamente de 5% a 10% da carga horária total para essas atividades.

Parece razoável afirmar que a pesquisa é ponto principal da mudança instituída pela Portaria 1.886/94. Além da pesquisa, a Portaria agregou matérias voltadas à formação sociopolítica e a prática do Direito; permitiu cursos noturnos; tornou o estágio de prática jurídica obrigatório e integrante do currículo; impôs – para a conclusão do curso – a apresentação e a defesa de monográfica jurídica; e, uma biblioteca com acervo mínimo de 10.000 (dez mil) exemplares atualizados entre livros, periódicos e obras jurídicas de referência.

Essas alterações antecipam e harmonizam-se com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 - LDB), em especial no que se refere a finalidade da educação superior. Da análise do artigo 43 da LDB é possível identificar que as alterações da Portaria 1.886/94 do MEC estão alinhadas à finalidade que a LDB determina.

O inciso primeiro do artigo se relaciona na medida em que a Portaria não fica adstrita ao ensino jurídico profissionalizante. O inciso II está de acordo com a formação conferida ao Bacharel, uma vez que este poderá atuar profissionalmente em inúmeros setores jurídico-profissionais, tais como advocacia, magistratura, procuradorias, diplomacia, etc. No inciso III, está a principal bandeira da Portaria, isto é, o incentivo à pesquisa e à extensão. O IV, por sua vez, está relacionado à exigência mínima de livros e periódicos, já que a interação do conhecimento se realiza pela publicação das pesquisas em periódicos e revistas especializadas.

O inciso V do art. 43 da LDB é harmônico à Portaria, haja vista que essa prevê a interdisciplinaridade, ou seja, não trata o Direito como uma ciência isolada, ao contrário, esse deve se relacionar permanentemente com os fenômenos sociais. O inciso VI apresenta convergência em dois momentos com a Portaria do MEC, o primeiro com a inserção dos *novos direitos*, ou seja, disciplinas relacionadas às emergências nacionais e regionais e, num segundo momento, nos estágios de prática jurídica, sobretudo pela necessidade de atendimento dos estagiários à comunidade.

Por fim, os incisos VII e VIII do art. 43 do LDB são congruentes à Portaria 1.886/94, pois ambos se relacionam com a previsão e com as atividades de assistência jurídica previstas nos estágios práticos, bem como a reserva de carga horária para realização de projetos de extensão e pesquisa. Ainda, cabe-se

destacar que a previsão do curso noturno de Direito acaba sendo ratificada pela LDB no §4º do seu artigo 47 que dispõe: “As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária”.

Essa amostragem elucidada que a partir da Portaria n.º 1.886/94 do MEC – em harmonia com a LDB – o ensino superior, em especial o ensino jurídico, assume uma nova fisionomia, focando-se no ensino profissionalizante de qualidade em conjunto com o comprometimento social e o espírito crítico e investigativo, isto é, busca-se a formação de um profissional atuante e consciente da sua responsabilidade social. Todavia as raízes do passado tornam a mudança um processo árduo de construção de um novo ensino jurídico, o qual encontra dificuldades de consolidação.

Transcorridos mais de 20 anos, a situação do ensino jurídico permanece em *busca de si*. Aliás, é nesse contexto que Tisott e Oliveira (2011) manifestam de forma crítica que a Portaria n.º 1.886 do MEC aparentemente supre as necessidades do ensino jurídico, na medida em que não há, até o momento, projetos inovadores capazes de alterar o ensino jurídico, bem como a possibilidade de cursos a distância de Direito indicam que o ensino jurídico vai muito bem.

A Resolução 9 do CNE/CES de 29 de setembro de 2004¹⁰ - atualmente em vigor - revogou a Portaria n.º 1.886/94, trazendo algumas medidas inovadoras, como a divisão curricular em composição fundamental, profissional e prática, bem como rerratificou alguns pontos da Portaria revogada, tais como a inclusão, no eixo fundamental, de conteúdos humanísticos e reforço expresso da necessidade da pesquisa e das atividades complementares na formação dos bacharéis em Direito.

Com efeito, a Resolução 9/04 teve uma construção democrática, sobretudo pelo fato de que o Conselho Nacional de Educação convocou previamente as Instituições de Ensino Superior (IES) para apresentarem suas propostas referente as novas diretrizes a serem elaboradas. Aliás, além das IES, a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) desempenhou papel fundamental na construção dessa Resolução, sobretudo por essa ter atendido quase integralmente as sugestões da ABEDI, excetuando-se apenas a proposta

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf.

em relação a carga horária e duração do curso (Braartz; Krepsky, 2009).

Logo, no cenário atual, a Resolução n.º 9/04 do MEC, em consonância à Resolução n.º 1 de 30 de maio de 2012 do mesmo Órgão¹¹, possui possibilidades concretas de inovar na formação jurídica e consolidar a *revolução* iniciada pela edição da Portaria n.º 1.886/94.

A Resolução n.º 1/04 do MEC prevê as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos em harmonia ao Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sendo que nessa resolução, o MEC determina - ainda que na qualidade de disciplina opcional ou aplicada de forma transversal - a educação em direitos humanos no ensino superior, salvo nas licenciaturas que passam a ter a educação em direitos humanos como disciplina obrigatória.

Assim, a consolidação de um ensino jurídico reflexivo e crítico passa a ser mais concreta quando amparada em outras medidas, tais como a Resolução n.º 1/04 do MEC. Dessa forma, entende-se que, atualmente, o ensino jurídico busca consolidar efetivamente uma formação humanística com conhecimento jurídico-científico e profissional de qualidade, visto que o mercado exige um profissional versátil. Contudo, para tanto, é preciso conhecer o seu passado para enfrentar os ecos de um ensino jurídico que começou voltado às elites e se tornou profissionalizante pelos interesses políticos e mercadológicos.

4. Conclusão

A construção de uma sociedade que valorize, promova e verdadeiramente efetive os Direitos Humanos passa – necessariamente – a implementação de uma educação comprometida com o respeito à diversidade, pois, somente assim, é possível criar uma cultura de promoção desses direitos. Neste ponto, é que o ensino superior assume um papel relevante, enquanto provedor da educação formal e formador de profissionais que atuarão nas diversas áreas do conhecimento no seio da sociedade.

Com efeito, as IES brasileiras, encarregam-se de cumprir as diretrizes do PNEDH, bem como cooperar para a construção de uma sociedade desenvolvida e sensível aos direitos humanos, isto é, democrática e compreensiva com a

¹¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.

Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 54-73, jul./dez. 2023. e-ISSN: 2596-1772.

diversidade, tolerância, solidariedade, pluralidade e a justiça social. Tais tarefas são árduas, pois não se pode tornar os preceitos do PNEDH um discurso vazio, sendo assim, imperioso que se alcance a efetividade das políticas nele previstas.

Nesse sentido, voltar-se para as Faculdades de Direito se mostra extremamente relevante, visto que a ciência do Direito não pode ser encarada de forma isolada, bem como deve estar integralmente engajada na realização integral dos seres humanos.

No entanto, o positivismo, tangido pelas possibilidades do mercado, impôs uma cultura de formação jurídica eminentemente técnica no Brasil, o que torna passível de indagação a afirmação de que o ensino em direitos humanos, por si só, desperta o senso reflexivo e humanista. É, nesse ponto, que esse trabalho problematizou de que forma está sendo aplicada a educação em direitos humanos nas faculdades de direito das IES federais do Brasil.

Aliás, esse nefasto uso político dos direitos humanos repete-se no século XX, no pós-segunda guerra mundial, quando as nações vencedoras, valendo-se de superioridade, criam a ONU e se mantêm no centro de comandos da instituição, dita global. Portanto, já num primeiro momento, é possível concluir que direitos humanos, tais como conhecidos contemporaneamente, são produtos de uma conjectura política, antes de serem uma preocupação exclusiva com os seres humanos, talvez, inclusive, seja esse o motivo por que ainda hoje estejamos presenciando tantas violações a esse direito.

Em sua concepção contra-hegemônica, abre-se espaço às lutas sociais dos vulnerabilizados, bem como um olhar à multiculturalidade e aos países emergentes, ainda que seja perceptível o sucesso (triunfo) da globalização da concepção hegemônica, verifica-se uma sólida e concreta luta por reconhecimento. Logo, ter conhecimento e compreender essa matriz teórica é fundamental para possibilitar a construção global de uma sociedade justa e solidária.

Por conseguinte, no segundo tópico realizou-se a análise da educação jurídica brasileira e, já na sua contextualização, percebe-se que o ensino jurídico brasileiro começou direcionado às oligarquias e a parcela da sociedade de alto poder aquisitivo. Com a expansão das faculdades de direito sobreveio a mentalidade jurídico-dogmática, bem como os problemas em relação à qualidade do ensino jurídico brasileiro, motivos que levaram a OAB a intervir, destacando-se entre as atividades da entidade, a instituição do exame de ordem, bem como a

participação na autorização da implementação dos cursos jurídicos.

Tais questões se refletem atualmente, bem como se ramificaram. As faculdades de direito se expandiram sob a influência direta de um método arcaico de transmissão do conhecimento, valendo-se apenas da tríade: lei, doutrina e jurisprudência. Logo, os currículos insistem em ser adaptados ao mercado de trabalho e a formação estritamente técnica do bacharel em direito.

Aliás, vislumbrou-se, também, que a OAB exerceu com êxito, num primeiro momento, a luta pela qualidade do ensino jurídico, todavia, durante esse processo, alguns pontos fugiram do seu controle, pois, como visto, a mercantilização do ensino vivenciada atualmente passa – sem dúvidas – pela OAB. O selo da Instituição leva em consideração a aprovação do exame de ordem, o que reflete diretamente na maneira em que parte das IES – especialmente as privadas – direcionam seu currículo à formação essencialmente positivada, de forma a alcançar o maior número de aprovações e valer-se do selo – para indicar uma ilusória qualidade.

Dessa forma, notório que o ensino dos direitos humanos nos cursos jurídicos – no que se refere aos conteúdos lecionados – deve apresentar tanto a matriz hegemônica, quanto contra-hegemônica dos direitos humanos, pois somente é possível estabelecer um sentimento crítico consistente e uma humanidade a partir da promoção de alteridade, ou seja, do olhar do outro. Ao contrário disso, ter-se-á somente a reprodução sistemática de um conteúdo posto e ineficaz na contemporaneidade.

Referências

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova **A criação dos cursos jurídicos no Brasil: tradição e inovação.** Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2014. Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16231/1/2014_BistraStefanovaApostolova.pdf. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução: COUTINHO, Carlos Nelson. 13ª triagem. Rio de Janeiro: Nova ed, 2004.

BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo.** volume 3, n.º 3, 2006. Disponível

Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 54-73, jul./dez. 2023. e-ISSN: 2596-1772.

em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/508>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

DALARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2ª ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

DAMIÃO, Regina Toledo. Ensinar direito o Direito. In: **OAB e o ensino jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília/DF: OAB, Conselho Federal, 2006. Disponível em:

<https://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=ensino>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

DOUZINAS, Costas. Os paradoxos dos direitos humanos. In: **Pensar os Direitos Humanos: desafios à educação nas sociedades democráticas**. v. Volume 1, número 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lahrs/article/download/69407/36786/318984>. Acesso em 03 de jun. de 2023.

FLORES, Joaquim Herrera. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Boiteaux, 2009.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. **A (In)Eficiência da Justiça e a preparação do bacharel**. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. Educação Jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

HERKENHOFF, João Batista. **Gênese dos Direitos Humanos**. 2ª edição revisada. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2002.

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

KROHLING, Aloísio. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. A justiça que se tem é a justiça que se quer: educação jurídica e análise de imagens. In: **Direito e Justiça Social: a construção jurídica dos direitos de cidadania**. Rio Grande-RS: Editora da Furg, 2015.

MELO FILHO, Álvaro. Currículos jurídicos. Novas diretrizes e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico. Novas diretrizes curriculares**. Conselho Federal da OAB, Brasília/DF, 1996. Disponível em: <https://www.oab.org.br/>. Acesso em 05 de agost. de 2023.

- SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004;
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em 30 de jun. de 2022.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. In: Boaventura de Souza Santos, Marilena Chaui. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2014.
- TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2012.
- TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um apanhado histórico do ensino jurídico no Brasil e sua trajetória curricular. In: **Revista Justiça e História do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul**. Vol. 11. n.º 21 e 22, 2011. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/revista-justica/revista-justica-historia-v-6-n-11/>. Acesso em 20 de maio de 2022.
- VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011.