XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS

DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

CARLOS ANDRÉ HÜNING BIRNFELD

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI SANCHES

ORIDES MEZZAROBA

Copyright © 2015 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – Conpedi
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UFRN
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior - UFRGS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes - IDP
Secretário Executivo -Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Conselho Fiscal
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG /PUC PR
Prof. Dr. Roberto Correia da Silva Gomes Caldas - PUC SP
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches - UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS (suplente)
Prof. Dr. Paulo Roberto Lyrio Pimenta - UFBA (suplente)

Representante Discente - Mestrando Caio Augusto Souza Lara - UFMG (titular)

Secretarias
Diretor de Informática - Prof. Dr. Aires José Rover – UFSC
Diretor de Relações com a Graduação - Prof. Dr. Alexandre Walmott Borgs – UFU
Diretor de Relações Internacionais - Prof. Dr. Antonio Carlos Diniz Murta - FUMEC
Diretora de Apoio Institucional - Profa. Dra. Clerilei Aparecida Bier - UDESC
Diretor de Educação Jurídica - Prof. Dr. Eid Badr - UEA / ESBAM / OAB-AM
Diretoras de Eventos - Profa. Dra. Valesca Raizer Borges Moschen – UFES e Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - UNICURITIBA
Diretor de Apoio Interinstitucional - Prof. Dr. Vladmir Oliveira da Silveira – UNINOVE

D598

Direito educação e metodologias do conhecimento [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS;

Coordenadores: Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches, Orides Mezzaroba, Carlos André Hüning Birnfeld – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-048-0
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: DIREITO, CONSTITUIÇÃO E CIDADANIA: contribuições para os objetivos de desenvolvimento do Milênio.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Educação. 3. Metodologia. I. Encontro Nacional do CONPEDI/UFS (24. : 2015 : Aracaju, SE).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS

DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Apresentação

APRESENTAÇÃO GRUPO DE TRABALALHO

DIREITO, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Vimos apresentar os artigos que foram selecionados para o Grupo de Trabalho Direito Educação e Metodologias do Conhecimento no XXIV Congresso do CONPEDI na Universidade Federal de Sergipe UFS em Aracajú.

Compareceram ao GT a grande maioria dos autores dos artigos selecionados, dentre eles pesquisadores docentes e discentes dos vários Programas de Pós Graduação em Direito do país, demostrando que a preocupação com as questões da Educação Jurídica possuem presença constante nesses Programas, ainda que a temática não faça parte de suas linhas de pesquisa.

Por este motivo, consagra-se a importância do GT nos Congressos do CONPEDI, como locus de reflexão sobre assunto tão relevante para a formação jurídica no país.

No artigo O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO, Daiane Garcia Masson e Rogerio Luiz Nery Da Silva buscam identificar o direito à educação como primordial e indispensável para o desenvolvimento e fruição da liberdade e da igualdade. Em seguida abordam o conceito das políticas públicas, com o fito de estabelecer um diálogo entre a atividade governamental provedora e a efetividade das garantias do direito fundamental social à educação a todas as pessoas. Por fim, analisam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Renan Moreira de Norões Brito, no artigo intitulado A VALORIZAÇÃO EXCESSIVA DA AULA EXPOSITIVA EM DETRIMENTO DE OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NO DIREITO procura demonstrar outras possibilidades de aula nos cursos de Direito, bem como procura destacar alguns aspectos positivos e outros negativos da aula expositiva. O objetivo deste trabalho é acender o debate dos métodos utilizados nas aulas dos cursos jurídicos no país, bem como propor algumas alternativas para os docentes dos cursos jurídicos.

Os coautores André Luiz Hoffmann e Antonio Cecilio Moreira Pires, apresentam uma experiência prática no artigo A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONALISTA NO ENSINO JURÍDICO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO. O trabalho busca contextualizar a razão pela qual o ensino jurídico ainda nos dias de hoje possui um cunho tradicionalista e fornecer como contribuição para uma superação desse modelo a experiência realizada no desenvolvimento de um Grupo de Estudos em Direito Administrativo em uma conhecida Faculdade de Direito da cidade de São Paulo, SP.

No artigo DESJUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS: NECESSIDADE DE MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA, Fernanda Holanda de Vasconcelos Brandão partindo da necessidade de uma mudança de paradigma na educação arcaica e antiquada que valoriza disciplinas dogmáticas e que desvaloriza o senso crítico dos alunos e professores, analisa a desjudicialização dos conflitos como necessidade premente na educação jurídica, valorizando a cultura da pacificação em detrimento da cultura da litigância.

Ana Terra Teles De Carvalho, no artigo que apresenta O DIREITO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO OU DE EMANCIPAÇÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, procura alertar a sociedade para a necessidade de um direito atual, apto a satisfazer as necessidades do ser humano, sensível aos anseios sociais, devendo ter por meta respeitar e proteger a dignidade da pessoa humana, apresentar uma visão geral do papel do ensino jurídico no Brasil e destacar a função social do professor universitário.

Ainda sobre a importante questão da metodologia de ensino, Regina Vera Villas Boas e Zeima da Costa Satim Mori em METODOLOGIAS INOVADORAS: UMA NOVA REALIDADE QUE DESAFIA A EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO abordam as novas maneiras de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico, partindo do pressuposto de que é emergente uma notória transformação cultural, notadamente das Instituições de ensino, dos docentes e dos discentes, em razão do crescimento tecnológico contemporâneo. As metodologias inovadoras tendem a contribuir para as novas exigências da própria sociedade, desafiando os docentes, como mediadores do conhecimento, a interagirem com os discentes, que participam como agentes do próprio processo educativo de ensinagem/aprendizagem.

Naiara Cardoso Gomide da Costa Alamy em artigo intitulado A EDUCAÇÃO COMO CONQUISTA DA DEMOCRACIA UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO PEDAGÓGICO DEBATE, aponta que no ensino jurídico é de suma importância a utilização

de outros métodos de ensino, além do tradicional. O método pedagógico na modalidade debate permite o exercício da argumentação e do pensamento, formando sujeitos conscientes em uma democracia.

No artigo A PEDAGOGIA INACIANA APLICADA AO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO NA ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA: O EXEMPLO NO DIREITO AMBIENTAL, Anacélia Santos Rocha e Beatriz Souza Costa buscam demonstrar a aplicabilidade da metodologia da Pedagogia de Santo Inácio de Loyola para um ensino de excelência no ensino superior. O trabalho apresenta os conceitos básicos da Pedagogia Inaciana aplicados ao ensino do Direito Ambiental e demonstra que a Pedagogia Inaciana aplicada no curso de Direito da Escola Dom Helder obteve sucesso no desenvolvimento intelectual de seus alunos.

André Ribeiro Porciuncula e Roxana Cardoso Brasileiro Borges no artigo A DESCONSTRUÇÃO DE SOLUÇÕES PRONTAS: UM DEBATE SOBRE A COLISÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA PESQUISA., visam relacionar o conhecimento científico e suas influências na hermenêutica jurídica na perspectiva da colisão de direitos fundamentais. A proposta é identificar, a partir de uma pluralidade discursiva e de uma liberdade metodológica, quais são as contribuições do conhecimento científico emergente para equacionar a constante colisão de direitos igualmente fundamentais e caros à sociedade contemporânea.

No artigo a INTERRELAÇÃO SOCIEDADE E DIREITO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO, Daeane Zulian Dorst busca entender a influência política, econômica e jurídica no ensino do Direito. O Curso de Direito guarda relação estreita com a reprodução e produção do próprio Estado e da sociedade civil, retendo, assim, responsabilidade maior de gerar atores sociais capazes de pensar sobre as informações disponíveis e atuar com responsabilidade e autonomia na construção de uma sociedade mais pluralista, justa e democrática.

Henrique Lanza Neto no artigo ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: MÉTODO DE ENSINO E PROCESSOS AVALIATIVOS, busca abordar as necessidades educacionais dos cursos jurídicos em uma análise relacionada às políticas de educação nacional, ao método educacional de aprendizagem e dos processos avaliativos no contexto da sociedade da informação, à autonomia, competência, compromisso, efetivação do projeto político-pedagógico e gestão do processo educacional,

ao método educacional na perspectiva da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da sociedade da informação e, por fim, o método educacional voltado para os cursos de Direito.

No artigo A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SIMULADO DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, Rosendo Freitas de Amorim e Roberta Farias Cyrino objetivam analisar o papel do docente no ensino jurídico nos dias atuais com enfoque na nova experiência vivenciada na disciplina de Estágio Simulado da Universidade de Fortaleza., a qual consistiu numa mudança do processo de ensino-aprendizagem, dotando-a de feições mais voltadas para o uso do método socrático. Defendem que a aula expositiva tem sua importância e se faz necessária, mas é preciso repensá-la, utilizando-a de forma não exclusiva, mas complementar ao método socrático.

Por outro lado, Saulo De Oliveira Pinto Coelho e Francisco José García Collado no artigo PRAXIS EDUCATIVA E AUTOCONSTRUÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA DE DIREITOS HUMANOS: SOBRE A INSISTÊNCIA DO FAÇA O QUE EU DIGO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CIDADÃ realizam a exposição de uma análise crítico-propositiva sobre a situação do ensino e aprendizagem em Direitos Humanos no contexto brasileiro. Destacam a inquietude com respeito ao papel determinante dos sujeitos sociais na luta pela aquisição dos Direitos Humanos e o papel do docente na sala de aula de Direitos Humanos como transmissor e sensibilizador das políticas educativas presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Luciana Ferreira Lima no artigo intitulado EDUCAR PARA HUMANIZAR: O PAPEL DAS FAMÍLIAS PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS pretende realçar a educação no ambiente familiar, apresentando ao debate a reflexão do papel fundamental desta comunidade familiar pluriestrutural, detentora de identidades multifacetadas advindas da composição dos seus integrantes, na disseminação dos direitos humanos.

A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO CASO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.de autoria de Inessa Da Mota Linhares Vasconcelos objetiva contribuir com a análise sobre a utilização do método do caso como instrumento de melhoria da qualidade do ensino do Direito no Brasil, em consonância com as diretrizes nacionais para os cursos jurídicos. Pretende, também, estudar quais os procedimentos que devem ser adotados para que a utilização do método do caso tenha resultados satisfatórios no ensino do direito.

Altiza Pereira De Souza e Carla Vladiane Alves Leite abordam os desafios inerentes à adoção da transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica no artigo A PESQUISA JURÍDICA EM SEU ÂMBITO TRANSDISCIPLINAR PARA A SUA APLICAÇÃO COMO AGREGAÇÃO DE CONHECIMENTO COMPLEXO NO RESULTADO. A Transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica demonstra todo um conjunto de reflexões que vai além do campo de abrangência da disciplina e realça debates maiores sobre as bases fracionadas do estudo científico, atingindo, em um patamar maior, todos os valores da sociedade atual. Analisam como tais valores influenciam os ramos científicos, incluindo o Direito.

No artigo O CINEMA E O ENSINO DO DIREITO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE CRÍTICA A PARTIR DO USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO JURÍDICO Pedro Faraco Neto e Renê Chiquetti Rodrigues procuram demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com a tradicional análise meramente conceitual.

Em APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL - O CASO DO CURSO DE DIREITO Gustavo Matos de Figueiroa Fernandes e Antônio Carlos Diniz Murta reproduzem algumas impressões sobre o que é o trabalho do Avaliador de Curso de graduação no país. A partir da experiência obtida nas Avaliações in loco dos Cursos de Direito, apresentam algumas reflexões, críticas e conclusões.

No artigo intitulado ENTRE O PASSADO E O FUTURO: UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO EM PORTUGAL, Cora Hisae Monteiro Da Silva Hagino analisa a relação entre Sociologia do Direito e as faculdades de direito em Portugal, demostrando que os conteúdos sócios jurídicos não estão presentes na maioria dos currículos e que as faculdades de direito de Portugal não estão preparadas para tratar questões sócio jurídicas e seus contextos culturais e políticos.

No artigo POR UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NA SUPERAÇÃO DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO, Hercilia Maria Fonseca Lima busca compreender a crise do ensino jurídico por meio de uma análise do paradigma científico e seu processo de transição. Defende que o ensino jurídico tal qual a educação em geral ainda possui resquícios do velho paradigma positivista e que a profissionalização do ofício do professor pode ser um caminho para o paradigma educacional emergente.

Sergio Rodrigo Martinez no artigo intitulado ENSINO JURÍDICO E PSICANÁLISE JUNGUIANA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA JURÍDICA., busca demonstrar, por meio de um estudo de caso, a práxis da disciplina de Psicologia Jurídica a partir dos postulados teóricos da Psicanálise Junguiana aplicados ao ensino jurídico e as implicações dessa ocorrência. Como resultados, observou que a disciplina provocou mudanças de perspectiva nos significados e significantes do ensino jurídico nos alunos em formação.

A análise dos efeitos da Hipermodernidade no ensino jurídico é realizada por Ileide Sampaio De Sousa no artigo O DESAFIO ÉTICO DO ENSINO JURÍDICO NA HIPERMODERNIDADE: MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO, CRISE E CAMINHO. Segundo a autora, a presença de uma sociedade de consumo, e de sua espetacularização, gerou um dos efeitos mais perigosos para produção de um ensino engajado socialmente: a reificação do saber.

Por fim, no artigo A INCOMPLETUDE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SINAES , Jefferson Rodrigues De Quadros e Silvia Helena Antunes dos Santos, objetivam analisar metodologicamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (SINAES), tecendo criticas e sugestões que possam contribuir para com sua maior precisão analítica.

Carlos André Biernfild

Orides Mezzaroba

Samyra H D F Naspolini Sanches

PRAXIS EDUCATIVA E AUTOCONSTRUÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA DE DIREITOS HUMANOS: SOBRE A INSISTÊNCIA DO FAÇA O QUE EU DIGO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CIDADÃ

PRAXIS EDUCATIVA Y AUTOCONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA DE DERECHOS HUMANOS: SOBRE EL HAZ LO QUE YO DIGO PERO NO LO QUE YO HAGO EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE CIUDADANO

Saulo De Oliveira Pinto Coelho
Francisco José García Collado

Resumo

A pesquisa realiza a exposição de uma análise crítico-propositiva sobre a situação do ensino e aprendizagem em Direitos Humanos no contexto brasileiro. Neste sentido, destaca a inquietude com respeito ao papel determinante dos sujeitos sociais na luta pela aquisição dos Direitos Humanos e o papel do docente na sala de aula de Direitos Humanos como transmissor e sensibilizador das políticas educativas presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Analisou-se o papel dos sujeitos e espaços educacionais na aplicação de uma visão crítica que permita identificar as diversas problemáticas (pedagogias invisíveis, metáforas quotidianas, entre outras) presentes em todas as experiências educativas e que possuem o condão impedir ou dificultar a construção das bases para o bom desenvolvimento de indivíduos que aprendam em contextos emancipatórios. Propõe-se a educação para a democracia e os direitos humanos que tenham uma perspectiva de aprendizagem como praxis educativa e não somente em termos teóricos de aquisição de conteúdos como vem sendo a maior parte da experiência brasileira com essa questão.

Palavras-chave: Democracia, Direitos humanos, Pedagogia regenerativa, Praxis

Abstract/Resumen/Résumé

Exposición de un análisis crítico-propositivo sobre la situación de la enseñanza y aprendizaje en Derechos Humanos en el contexto brasileño. En este sentido, destacamos la inquietud respecto al papel determinante de los movimientos sociales en la lucha por la adquisición de Derechos Humanos y el papel del docente en el aula de Derechos Humanos en tanto transmisor y sensibilizador de las políticas educativas presentes en el PNEDH. Hacemos hincapié en el papel del profesor en tanto responsable de la aplicación de una visión crítica que permita identificar las diversas problemáticas (pedagogías invisibles, metáforas cotidianas, entre otras) presentes en cualquier materia, y que puedan mermar los valores que no permitan desarrollar las bases para el buen desarrollo de individuos que aprendan en el contexto de la democracia y los Derechos Humanos. Es por eso que proponemos el aprendizaje como praxis y no solo en términos teóricos de adquisición de contenidos.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Democracia, Derechos humanos, Pedagogía regenerativa, Praxis

1. Introdução

O lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) em 1996, bem como suas sucessivas ampliações (PNDH II, 2002, e PNDH III, 2009), conseguiu avanços que permitiram pela primeira vez criar políticas públicas orientadas desde a ideia da promoção em Direitos Humanos. Estes avanços, segundo Briltes, Nascimento e Gutierrez, (2013, p.89) permitiram tanto a sistematização de demandas como a identificação de alternativas de promoção e implementação através de formulação de políticas públicas. Mas conquanto cada um dos PNDH incluía os princípios e bases que deveria ter a educação em Direitos Humanos, tal como se refletia nos respectivos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) incluídos no PNDH, a sensação de descontentamento e insatisfação não parece ter diminuído. Tal como assinala Candau (2008, p. 190) "[...] a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades". No entanto, a realidade social indica que, ou bem as mudanças são de implantação lenta, ou bem que aos cursos, conferências, fóruns e seminários e conselhos escolares lhes falta um complemento a analisar, que parece nos escapar. Referimos-nos a todos aqueles fatores que passam de modo inconsciente, tanto pelos agentes implicados no ato docente, como àqueles que se encontram como educandos nesse processo de aprendizagem.

É por isso que cabe destacar o questionamento dos procedimentos metodológicos tradicionais que continuam a informar e a conformar a praxis educativas, inclusive as de direitos humanos. Questionar tais procedimentos tem sido algo recorrente no debate da questão no Brasil, por parte de autores como Flávia Schilling (2010, p.89), que por exemplo coloca em debate se talvez seria preferível caminhar na senda da educação não formal. A autora chega a perguntar-se se um modo de fazer efetiva a educação em Direitos Humanos não seria, por exemplo, recorrer ao trabalho por projetos, de pesquisas, mas sobretudo de extensão. Termina questionando se não seria melhor intercalar o atual modelo de aprendizagem de conteúdos, pelo de experiências de intervenção. Sem lugar a dúvida, este tipo de posições recordam a problematização que Paulo Freire (1981) iniciou na década de 1970 e que hoje, apesar de muito citado, não parece gozar de muita influência real no campo educativo brasileiro, apesar de sua relevância em países como Espanha e Itália, onde ocorre o mesmo. Tanto no Brasil, como nestes outros países, segue viva a problemática inerente a qualquer disciplina, que não é outra que a da superação do tradicional exercício de

transmissão bancária, à qual se deve acrescentar outra problemática mais, que se refere à insistente preocupação pelos conteúdos, sem igual cuidado com o *continente* educativo (cf. GARCÍA, 2013).

Partindo-se dessa percepção inicial do problema, a presente investigação, portanto, visa a apresentar um diagnóstico interdisciplinar sobre o debate acerca dos modos pelos quais se busca construir, por meio da educação, uma *cultura democrática de direitos humanos*, com foco na crítica que se faz ao ensino jurídico e ao ensino (não-jurídico) de direitos e cidadania, na literatura especializada brasileira. A partir desse diagnóstico inicial do estado do debate, procura problematizar a *praxis* da educação em direitos humanos, buscando pensar quais as transformações nessa experiência de aprendizagem-ensino que precisam operar-se para que o cotidiano educativo brasileiro seja mais condizente com o que se propõe, no plano teorético, acerca de uma educação em direitos humanos que esteja à serviço da co-instituição de uma *cultura democrática de direitos humanos*.

O objetivo, então, foi o de diagnosticar aquilo que a literatura dedicada à questão estabelece como *o que* deve ser buscado na educação em direitos humanos, o *por que* se faz necessário perquirir tais características para essa experiência educativa e *para que*, ou seja, com qual finalidade deve-se buscar por implementar tais características para a educação em direitos humanos. A partir daí, a contribuição da presente investigação a esse debate consiste em propor ideias e problematizações para que se estabeleça na *praxis* educativa o *como* construir uma experiência educacional em que direitos humanos seja mais que apenas um conteúdo, um *continente* educativo aliado à construção de uma cultura de democrática e respeito pela dignidade humana.

No que tange à problematização sobre o *como*, ou seja, o que precisa ser transformado em nossa praxis educativa para que se possa ter na educação um motor da construção de uma cultura de democracia e direitos humanos, o debate se dá em reflexão sobre os referenciais da *pedagogia do oprimido* (cf. FREIRE, 1981), da crítica das *pegagogias invisíveis e pedagogias regenerativas* (cf. ACASO, 2012), da *pedagogia do cuidado* (cf. WARAT, 2004), da *filosofia hermenêutica* (cf. GADAMER, 2007), da crítica do *pensamento absolutizante* (PERELMAN, 1996), da crítica das *patologias da razão* (cf. HONNETH,2014) e da *direcionalidade* no ambiente educativo (cf. ELLSWORTH, 2005).

Como um dos principais resultados da investigação, o que se propõe gravita no entorno da ideia de uma maior aproximação entre *conteúdos educativos* e *continente educativo*, em outras palavras, na procura por fazer com que o ambiente educacional em todos

os seus aspectos não seja um ambiente paradoxal quanto a Direitos Humanos, uma vez que não é raro situações em que o ensino dos conteúdos de Direitos Humanos ocorre a partir de praxis educacionais, modos de estabelecer o processo de aprendizagem-ensino, arraigados numa cultura justamente alheia a à democracia e aos direitos humanos. As praxis educacionais tradicionais, escolásticas, bancárias, hierarquizadas, uniformizadoras, tecnificantes, instrumentalizadoras, são meios contraditórios e inadequados em relação ao fim aqui debatido, que é formar para a democracia e para o respeito aos direitos humano-fundamentais. Educar para a democracia e para o respeito a direitos em ambientes e continentes educacionais não-democráticos é fazer do projeto de construção de uma cultura democrática de direitos humano um natimorto.

2. (Des)caminhos da Educação em Direitos Humanos no Brasil: um breve diagnóstico descritivo-propositivo

2.1. Crítica dos Direitos Humanos como campo dogmático: os riscos de uma vivência autoritária desses direitos

Giuseppe Tosi nos dá algumas pistas sobre porque uma Cultura Democrática dos Direitos Humanos não se consolidou no Brasil e sobre porque o debate sobre os problemas de sua construção só iniciaram muito tardiamente, a partir da década de 1980, nessas terras. Para esse autor, o principal motivo externo foi a Guerra Fria –que suspende esse debate no plano internacional –; e no plano interno, foi a dualidade direita e esquerda nos seus momentos antecessores à Ditadura Militar e durante a própria Ditadura, que anestesiou o debate no Brasil –posto que tanto direita, quanto esquerda se conformaram, no Brasil da segunda metade do século XX, com reservas intensas ao discurso dos Direitos Humanos, uma o entendendo como forma de "proteção de bandidos"; outra, como discurso de estabilização do "sistema de dominação" (cf. TOSI, 2010, p. 55-7).

Segundo esse autor, mesmo no meio Universitário, os efeitos dessa anestesia, provocados notadamente pela Guerra Fria e Ditadura Militar, foram sentidos e produzem sequelas até os dias atuais. A inserção dos Direitos Humanos como conteúdo curricular da formação superior no Brasil é coisa da década de 1990 e, como objeto de pesquisa e pós-graduação, fenômeno do início do presente século XXI. Estarrece a narrativa do autor, que nos conta um acontecido do início dos anos 2000, em que, depois de pedir, na área de

humanidades do CNPq, financiamento para uma pesquisa em Direitos Humanos, ao ler o parecer da negativa de financiamento, se depara com a seguinte pergunta justificadora da negativa por parte do avaliador: “mas a final: o que são esses tais Direitos Humanos?” (TOSI, 2010, p. 58).

Mesmo no campo do Direito, observamos uma situação que, apesar de diversa, é igualmente preocupante. Saiu-se da quase irrelevância do tema dos Direito Humanos como área de estudo nas décadas de 70 e 80, para uma hipertrofia apologética do discurso dos Direitos Humanos, por parte dos jurístas-acadêmicos, na última década. Situação igualmente preocupante, pois vem acompanhada muitas vezes de uma prática de formação em Direitos Humanos que reproduz para esta seara a visão técnico-dogmática e manualística, que perpassou (e muitas vezes ainda perpassa) a formação jurídica em geral (cf. SCHILLING, 2010, p. 91-2).

Para Tosi (2010, p. 59) o discurso retórico-apologético dos direitos humanos que sói ser produzido nos meios forenses e nas disciplinas mais dogmáticas das Faculdades de Direito não ajuda no desafio da construção de uma cultura democrática de direitos humanos, porque os apresenta em desconexão com a realidade social. O modismo dos Direitos Humanos é paradoxalmente um problema também. Isso, porque ao passo em que se lhe desconecta da realidade, o discurso perde força performática, “na medida em que tudo é direitos humanos, nada é direitos humanos”. Isso faz com que o caráter conflitivo do problema se desvaneça na panaceia de direitos. Nessa situação, o debate sobre direitos humanos “aumenta em extensão, mas perde em intensidade”; na medida em que são tratadas como direito humano questões que não precisariam ser assim tratadas, enfraquece-se a força protetiva e combativa dos próprios direitos humanos. Somam-se a isso os vieses universalista e fundamentalista (dogmático ou moralista) de muitos dos discursos atuais sobre tais direitos, perspectivas nitidamente insustentáveis na construção de uma cultura democrática de direitos humanos. A postura fundamentalista-moralista dos direitos humanos não se sustenta, porque “num mundo onde exista um pluralismo ou um politeísmo de valores é impossível se chegar a um consenso moral, mas apenas a um consenso jurídico, sempre precário e instável”. (cf. TOSI, 2010, p. 60-3). A imposição dos Direitos Humanos como uma verdade moral, algo “politicamente correto” e “linguisticamente neutro”, presta um desfavor à construção de uma cultura democrática de direitos humanos.

2.2. Possibilidades dos Direitos Humanos como campo hermenêutico: abertura para uma vivência democrática desses direitos

Nessa perspectiva, alerta-se para o caráter circunstancial dos direitos humanos, como linguagem originada na modernidade ocidental e hoje situada como projeto de "vir-a-ser" uma realidade interculturalmente compartilhada. Essa circunstancialidade dos Direitos Humanos, antes de constituir um projeto linear, em que a descoberta europeia seria encarada como um farol para o mundo, precisa ser encarada como problema, como algo inserido na história social, conflitiva, marcada pelo colonialismo, pelo imperialismo, pelo eurocentrismo e, recentemente, pela primazia da globalização econômica sobre a emancipação dos povos e dos sujeitos (TOSI, 2010, p. 64-5). Ao mesmo tempo, a conflivitidade intra-social perpassa igualmente esse projeto de ser que são os direitos humanos (cf. SCHILLING, 2010, p. 92-3).

Compreender a dimensão hermenêutica dos direitos humanos implica também a tomada de consciência da sua estruturação na relação dialética entre textos e contextos (cf. GRAU, 2008), que exige dos sujeitos sociais um esforço de não-dogmatização dos direitos humanos. O debate sobre a relação entre texto e contexto instaura a linguagem dos direitos humanos num esforço para que o mundo que essa linguagem quer construir seja um mundo crítico de si mesmo, permanentemente. Ainda em diálogo com Giuseppe Tosi (2010, p. 67-69) podemos dizer que os direitos humanos se relacionam com um complexo de valores republicanos e democráticos, que devem ser vivenciamos na forma de direitos, portanto na experiência jurídica, espaço onde deve haver as condições de permanente debate sobre seus modos de efetivação. Tal efetivação auto-crítica dos direitos humanos implica em uma experiência político-estatal, por meio do debate sobre as políticas públicas; em uma experiência política da sociedade civil organizada, nos processos reivindicativos e combativos impeditivos da hierarquização e da trivialização desse debate; e na experiência da educação cidadã, em que o foco deve ser o de promover um aprendizado reflexivo e emancipatório, dirigido a uma cotidianidade da vivencia social dos direitos humanos.

Em suma, o projeto-de-ser dos direitos humanos precisa ser vivenciado com consciência-de-si como projeto-de-ser. Isso implica em uma abertura para o seu permanente re-pensar e até mesmo re-inventar. Abertura situada, circunstanciada, determinada pela própria vivencia social dos direitos humanos, que condiciona as possibilidades-de-ser de tais direitos, o que deve ou deveria impedir experiências sociais contrárias a essas possibilidades-de-ser e, ao mesmo tempo, permitir uma sua vivência plural, diversa, democrática, dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, o debate brasileiro sobre a educação em direitos humanos o conecta também ao debate sobre o próprio *status* epistêmico dos Direitos Humanos como campo do saber. Não cabe configura-lo no campo das ciências teoréticas, apodíticas. Seu lugar está na atualização da *phronesis* como campo do saber, que não parte de verdades ou certezas evidentes, mas do debate cauteloso e construtivo sobre "opiniões compartilháveis" num ambiente e interação linguística. Assim, os direitos humanos não podem ser tratados nem como *doxa*, nem como *espisteme*, nem como *thecné*. Devem ser debatidos a partir de uma metalinguagem dialética e retórica que parta das *endoxa*: as opiniões compartilháveis, que não são propriamente demonstrativas no sentido científico, mas tampouco são meramente erísticas, ou seja, assumidas por mero intento de convencimento numa contenda (cf. BERTI, 2006). Retornando às críticas às pretensões de absolutismo científico, feitas por pensadores como Perelman (1996) e Gadamer (2007) é que se pode encontrar um referente epistêmico para os Direitos Humanos como campo do saber coerente com o projeto de formação de uma cultura democrática de direitos humanos.

2.3. O que deve ser a educação para uma cultura democrática dos Direitos Humanos?

As diretrizes são inúmeras no atual estado do debate sobre essa questão. Podemos ressaltar algumas, que nos chamam atenção na literatura brasileira sobre educação para direitos humanos e que parecem ser representativas das ideias de vanguarda sobre esse debate:

a) A inserção dos direitos humanos como conteúdo de aprendizado dever ser acompanhada de novas práticas de pesquisa e de extensão, com maior proximidade dentre estas três dimensões. Tal aproximação se faz necessária, porque impede o "encastelamento" acadêmico do debate sobre direitos humanos. Pesquisa e extensão, se bem realizados (cf. GUSTIN, 2006), são momentos de abertura do saber para o mundo da vida, do real, das transformações e atualizações da sociedade e permitem um aprendizado menos dogmático e mais problematizado sobre os Direitos Humanos, por meio de práticas como as da *pesquis(ação)*, que pode ser empregada tanto na educação de jovens, quanto no ambiente universitário de aprendizagem sobre democracia e direitos humanos.

b) O aprendizado-ensino dos direitos humanos deve ser mais formativo que informativo, trata-se do desafio de fazer dessa educação em direitos humanos uma *Paidea* democrática, vez que formar para valores democráticos é diferente de formar para o simples

cumprimento de normas, sejam morais, sejam jurídicas. Formar para os valores democráticos implica permitir as condições de uma mediação positiva entre a liberdade objetiva e liberdade subjetiva, entre a moralidade individual e o Direito, entre autenticidade e identidades, no processo que vai do homem natural ao cidadão participativo (cf. BROCHADO, 2011). Essa formação, diferentemente da antiga disciplina "Moral e Cívica" que existia no Brasil, se não deve ser meramente informativa, também não deve ser impositiva de uma moralidade pré-determinada, por mais progressista e "politicamente correta" que possa ser considerara. A formação em Direitos Humanos deve ser uma tarefa história dos próprios *formandos*, como participes e co-autores do desafio de pensar e efetivar uma cultura de democracia, liberdade e respeito ao seres humanos.

c) Uma práxis interdisciplinar: também a interdisciplinaridade representa uma abertura a um saber e uma formação mais democrática em direitos humanos, sobre isso, em livro recente, autores como Yanko Moyano (2014, p. 17-39), Saulo Coelho (2014, p. 42-57) e Gonçal Mayos (2014, p. 191-7) demonstram o potencial da mirada interdisciplinar sobre os direitos humanos, para superar a disciplinarização tendencialmente controladora e autoritária, que acaba acometendo os saberes nas escolas e nas universidades.

d) Sensibilidade pela Arte, como modo de combate à razão instrumental: A formação em direitos humanos pode fazer-se valer da arte como forma de desenvolvimento da sensibilidade. Para além da função trivial que se costuma dar à arte na educação em direitos humanos, mais que "despertar o interesse" a função da arte é sensibilizar, despertar a capacidade de percepção das sutilezas da linguagem e do real. Por meio da sensibilidade estética, pode-se combater a rudeza de percepção e ação no mundo, que marca a razão instrumental que desumaniza as interações sociais, reduzindo-as a relações reificadas. A arte, ao sensibilizar, abre espaço para a pluralidade de visões sobre o mundo, evitando a padronização da vida pela lógica de mercado, como única forma de valorar a realidade e a vida (cf. BITTAR, 2010, p. 169-73).

e) Aprendizado em contextos de vivências da conflitividade social: É necessário que o debate sobre direitos humanos nos ambientes de ensino superem a dimensão meramente represetativa-conceitual da abordagem dessas questões e seja direcionada para uma problematização acerca das tensões sociais que estão por trás da linguagem plácida do Direito como dever-ser. Como dissemos, a conflivitidade intra-social perpassa igualmente esse projeto de ser que são os direitos humanos e, portanto, deve ser debatida, experimentada, sentida e criticada nos ambientes educacionais em direitos humanos, não com a pretensão de

instigar essas tensões, tampouco com a pretensão de resignação perante ela. A pretensão deve ser a de tomada-de-consciência acerca dessa conflitividade para formação de sujeitos que possam co-participar positivamente na busca pela superação dos conflitos sociais, não por meio do esquecimento desse conflitos, as por meio de seu enfrentamento inclusivo (cf. SCHILLING, 2010, p. 92-3).

Junto a tais reflexões propositivas encontram-se outras, igualmente relevantes. Podemos exemplificar com as que podem ser inferidas das preocupações com uma educação *não absolutizadora* dos direitos humanos, que reconheça o *caráter ponderativo* desses direitos uns em relação aos outros, bem como a *plurovocidade* semântica que os mesmos possuem, a abertura de multiplicidade de significados e modos de percebê-los, e a necessidade de capacitar criticamente o debate educativo sobre tais direitos contra os discursos e usos manipuladores, apropriadores ou unilaterais sobre tais direitos (cf. COELHO; PEDRA, 2013). Podemos, ainda, mencionar a proposição de uma educação em direitos humanos que seja capaz de lidar com as dificuldades de calibragem entre os valores-chave da liberdade e da igualdade. que devem conformar dialeticamente uma compreensão não reducionista da democracia como desafio frágil e não como algo dado e já instituído, tal como observa Reis (2010).

Tais proposições acerca da caracterização de um projeto efetivo para uma educação democrática em direitos humanos são todas relevantes e importantes. Porém, nos parece igualmente importante e necessário pensar nas mudanças cotidianas que devem ocorrer na tradição escolar, para que tais proposições-metas possam se fazer menos quiméricas e mais factíveis na realidade cultural e educacional brasileira.

3. Problematizando o diagnóstico descritivo-propositivo: *como* transfomar a *praxis* educacional em uma experiência adequada para o aprendizado democrático de direitos humanos?

Que a escola tem um papel de direcionamento social é um fato que ninguém pode desconsiderar, mas se segue esquecendo diversos pontos que influem de modo direto na conformação da subjetividade que resulta da atividade dos centros educativos. A confiança cega numa pedagogia herdada *grosso modo* da modernidade, e a confiança desta na razão, leva-nos a passar por alto o que pensou há um século Dewey (2004, p. 30) quando ponderava, em sua obra *Democracia e Educação*, que "o desenvolvimento no jovem das disposições e

atitudes necessárias para a vida contínua e progressiva de uma sociedade não pode ter lugar pela comunicação direta de crenças, emoções e conhecimento. Tem lugar por meio do ambiente". E isto sem esquecer o que escreve mais adiante Dewey (2004, p. 34):

> Os adultos são naturalmente conscientes de dirigir a conduta dos demais quando aspiram ao fazer assim imediatamente. [...] Mas os modos mais permanentes e influentes de controle são aqueles que operam continuamente sem tal intenção deliberada de nossa parte.

Estas palavras de Dewey alertam-nos de algumas das questões a ter em conta, bem como nos permitem ir um passo além com respeito a diferentes temáticas que hoje já não podem ser deixadas de lado em matéria educativa. Sobretudo a raiz dos estudos que foram aparecendo, os quais nos dão pistas para realizar uma análise crítica da realidade circundante em diversos campos de ação nessa seara dos direitos humanos. É por este motivo que consideramos oportuno acompanhar as diferentes propostas de caráter crítico tratando de dar resposta a algumas das inquietudes presentes no panorama científico brasileiro em matéria de Direitos Humanos. Tais questões nos compelem a perquirir sobre a relação entre *praxis* educativa e democracia na busca por uma análise crítica-propositiva da questão, com foco na busca por pensar as possibilidades e desafios das pedagogias regenerativas em prol dos direitos humanos.

Neste sentido, construímos a abordagem em três questões-chaves, com vistas a realizar uma problematização de caráter interdisciplinar sobre o debate apresentado.

3.1. Ambiente educativo e pedagogias regenerativas: conteúdo e continente da educação em direitos humanos

Em primeiro lugar, corresponde ao especialista em educação em Direitos Humanos a responsabilidade e necessidade de realizar análises críticas do ambiente educativo que permitam aplicar pedagogias regenerativas. Sem esquecer que por ambiente educativo não podemos entender somente a sala de aula, já que a educação é um ato que vai para além da mera localização no centro educativo e que seria mais oportuno falar de comunidade educativa, dado que, tal como destacava Durkheim (2013, p.83), "existe uma educação inconsciente que não cessa jamais. Através de nossos exemplos, das palavras que pronunciamos, dos atos que realizamos, estamos configurando de uma maneira constante a alma de nossos filhos".

Assim, autores como Amaral, Camargo e Murta mencionam a proposta de Bittar (AMARAL, CAMARGO e MURTA, 2013, p, 46), de que “um projeto de DDHH deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referencias de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano". De maneira que a inquietude por sensibilizar e humanizar deveria se transformar na tomada de consciência de que uma educação em Direitos Humanos não possa ser alheia ao valor da comunidade educativa e do ambiente no qual esta se forma.

Parece paradoxal ou meramente um despropósito isolar o meio e seu influxo educativo como ambiente no processo de subjetivação de um indivíduo. Assim, a comunidade educativa não seria meramente a escola e a família, senão também o ambiente, o meio circundante em que se insere o ser humano desde seu nascimento, bem como as pessoas que o formam e que com ele interagem.

Neste sentido, aparece como um assunto de suma relevância levar a cabo uma exaustiva identificação semiótica das pedagogias invisíveis, que tal como explica Acaso (2012, p. 104), são "MICRODISCURSOS que se agrupam num MACRODISCURSO que seria o ato pedagógico. Podemos dizer que um ato pedagógico é um macrodiscurso ou macroestructura que se gera através da interação de múltiplas microdiscursos e estes microdiscursos são as pedagogias invisíveis". Sem dúvida para poder levar a cabo com bom pé esta tarefa resulta importante realizar um trabalho de documentação no ambiente de ensino tal como propõem autores como por exemplo Alfredo Hoyuelos (2006).

Neste sentido, a maioria dos autores analisados como amostragem do estado da arte desse debate no Brasil, como por exemplo Briltes, Nascimento e Gutierrez, (2013, pp.101-108), são recorrentes em construir um discurso descritivo baseado na legislação internacional e brasileira que apoia o desenvolvimento de uma educação em Direitos Humanos, ficando, porém, em segundíssimo plano o papel das políticas educativas de caráter social holístico em termos de *pedagogia regenerativa* (ACASO, 2012) como a que aqui propomos.

Também não podemos esquecer que nossa observação tem como objetivo a implementação de medidas que permitam auxiliar na criação de espaços que façam possível que os indivíduos possam desenvolver uma capacidade crítica e deliberativa que lhes permita um comportamento ativo em democracia, bem como uma atitude responsável que esteja orientada para a aplicação e respeito dos Direitos Humanos. Para isso, não podemos deixar de

insistir na necessidade de nos apartar de qualquer teoria milagrosa para mais bem nos centrar numa reflexão com respeito ao modelo de agente social, de indivíduo e de sujeito que se quer formar para levar a cabo um projeto em Democracia e em Direitos Humanos. A idealização de certos conceitos não faria mais que contribuir a uma expectativa performativa ingênua com respeito ao ato pedagógico. Assim, por exemplo, com respeito ao ambiente específico da sala de aula, sem entrar neste momento no ambiente-mundo exterior à aula- não podemos passar por alto que o ambiente ou clima de uma sala de aula está sujeito a diversos fatores, tais como: a)Multidimensionalidade, b)Simultaneidade, c)Imediatez, d) Impredicibilidade e) Publicidade f) História (PUJOLÀS, 2014, p. 156). É por isso que empreitadas investigativas de documentação na sala de aula consistem em tarefa importante que permitiria realizar uma análise da realidade desse espaço e da sua viabilidade para o desenvolvimento da aprendizagem. Trata-se da importância de que a comunidade de educadores e demais pessoas envolvidas nos ambientes educativos façam esforços por uma auto-análise e uma auto crítica das praxis e contextos estabelecidos.

3.2. Pedagogias invisíveis e discurso educativo: alertas contra a mimética enfraquecedora de um aprendizado democrático de direitos humanos

O segundo ponto a ter em conta é o da inevitável importância de realizar análises críticas do discurso que nos permitam desvelar as metáforas quotidianas mais habituais presentes, tanto na sala de aula, como no meio doméstico ou de trabalho, bem como nos meios de comunicação em massa e nas novas mídias digitais. Não podemos esquecer que uma crítica recorrente que aparece no panorama científico brasileiro em matéria de Direitos Humanos, tal como podemos ver em Solon Viola (2008), se refere ao papel dos meios de comunicação, que chegaram na atualidade a fomentar uma ideia distorcida sobre os Direitos Humanos, envolvida no senso comum de não responde mais que a uma demanda de defesa dos bandidos. Se a isto se lhe soma o papel da internet na atualidade, a dificuldade de controlar os dispositivos de criação de opinião pública escapa a qualquer indivíduo que não tenha sido educado de maneira autônoma desde uma ótica centrada em Direitos Humanos e em democracia. Neste sentido, a a avaliação do influxo e do papel na democracia e dos Direitos Humanos resulta, entre os que debatem essa questão no panorama brasileiro, em três posturas muito definidas, tal como sublinham Bezerra; Jorge e Borges (2010, p.153), a otimista, a moderada e a pessimista.

É por isso que tanto uma análise da mídia, desde o âmbito da cultura visual, bem como a identificação das mencionadas metáforas, que se encontram identificadas de modo sagaz em termos semióticos na obra de Johnson e Lakoff (1998), podem, entre outras coisas, nos permitir identificar metáforas ontológicas e *orientacionais* que nos possibilitem entender mais e melhor o ambiente no que se produz o ato pedagógico. Isto facilitará estabelecer mudanças conscientes em nossa maneira de nos expressar para tentar minimizar os efeitos inconscientes do influxo destas metáforas quotidianas que passam de modo desapercebido (cf. GARCÍA, 2014).

Um dos erros mais comuns com respeito a esta questão inconsciente é a que resulta de interpretar que o inconsciente pode chegar a ser descortinado ou controlado. Nada mais afastado da realidade. No máximo os atores presentes na ação pedagógica podem chegar a tomar consciência da dificuldade que entranha a plasticidade mental no ato da aprendizagem. Dita *plasticidade mental* (ANSERMET e MAGISTRETTI, 2010) aponta tanto à imprevisibilidade da representação em termos criativos, como à importância da assunção do papel do desejo como vontade de aprendizagem e criatividade. O que nos conduz não a uma cândida crença no controle do inconsciente, senão a ter presente que o ato pedagógico vai para além do ato dialógico, já que, de fato. é, seguindo a Ellsworth (2005, p. 72), um "triálogo", dado o papel que tem o inconsciente em dita relação de aprendizagem.

3.3. Direcionalidade e praxis educativa democrática: dificuldades e desafios para a praxis baseada em continentes educativos democráticos e emancipatórios

O seguinte ponto seria levar a cabo processos autocríticos por parte dos encarregados do ato pedagógico, com respeito à direcionalidade (ELLSWORTH, 2005) que se leva a cabo nos espaços eminentemente educativos, mas também no resto de âmbitos da vida social que indiretamente também são espaços de aprendizagem.

A mencionada direcionalidade, ao ser uma relação que se produz no ato pedagógico, não pode ter a pretensão de causalidade e certeza, senão que consiste, ao contrário, em ser consciência da fragilidade do ato pedagógico ao não ser possível garantir-se um concerto entre direcionalidade e resposta. Assim, a narrativa que pode exercer um professor pode ser identificada por alguém como algo hostil (por exemplo o uso de gravata na sala de aula, como meio de distanciamento ou imposição de hierarquias) ou (entender essa mesma gravata) como um elemento de identificação positivo. A esse respeito, faz sentido prestar atenção a observações como a realizada por Pires da Cruz (2010, p.85): "o professor de direito deve

despojar-se da toga, não pode querer levar para a sala de aula sua autoridade de juiz, advogado...".

Este ponto leva-nos à próxima parte da análise da situação, a da relação entre os efeitos políticos e educativos como problemática inevitável em matéria de interação entre Democracia e Direitos Humanos. A questão da direcionalidade não é meramente um assunto baseado na estética e nos componentes orientadores nela implicados, com respeito à direccionalidade na sala de aula. A “toga" não é mais que uma metáfora do que ela implica. Não é a vestimenta em si, senão a atitude que resta depois dela, uma vez o professor se desprendeu dela, já que, em diversas ocasiões, a falta de uma vestimenta que recorde aos alunos "com quem estão a tratar" faz com que o professor se comporte inconscientemente de um modo que recorde aos alunos o fato de que este, pese a que agora não a vista, em realidade, "leva toga".

Por tanto, tal como assinalamos, não é tanto uma questão de objetos ou de estética, senão de tentar minimizar os efeitos dos significantes que possam se fazer sentir no processo de aprendizagem como algo hostil, discriminatório, segregador, em suma, contrário aos valores democráticos que informam uma cultura de direitos humanos. Isso sim, sem esquecer que toda aprendizagem é por definição um processo de inevitável aculturação.

Os três pontos que assinalamos não podem passar por alto, já que é fruto da ingenuidade e em alguns casos da insensatez o pensar que sem uma confluência entre Democracia e Direitos Humanos vamos poder desenvolver um projeto pedagógico orientado a ditos objetivos. As considerações a ter em conta, acima apresentadas, tentam por de manifesto uma realidade muitas vezes deixada de lado. O art. 2º do Título II da Lei de Diretrizes e Bases dá Educação 9394/96 estabelece, "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando […]" (BRASIL, 1996).

Aqui despontam duas questões de suma importância. A primeira deve-se ao problema de se desconsiderar que o modelo educativo que Europa exportou ao resto do mundo, e que segue sendo o mais comum, não só nasceu em plena Revolução Industrial como meio de abastecer às fábricas de pessoal subalterno, disciplinado, obediente e carente de capacidade de comando e deliberação, senão que à sua vez, deve suas antecedentes a um modelo catedralício cuja direcionalidade, baseada na transmissão. É o claro exemplo do tipo de educação bancária ao que Paulo Freire dedicou sua crítica ao longo de sua vida. Este tipo de educação bancária

dá como resultado uma coletividade acrítica que diz de modo obediente sim àquele de quem obtêm uns conteúdos com os que encher seu "vazio" com respeito ao conhecimento.

Conquanto a primeira questão refere-se à herança recebida como modelo educativo, um segundo fator geralmente esquecido deve-se à impossibilidade da não-educação. Expliquemos. Quando lemos o citado artigo da LDB parece partir da ideia de que as sociedades pudessem escolher entre educar e não educar, quando a diferença está basicamente em si a educação é mera aquisição de estímulos mais ou menos práticos ou uma educação orientada para conseguir desenvolver uns valores e atitudes que nos permitam ser cidadãos que vivem em democracia e que velam pelos Direitos Humanos. É por isto que cabe atender às demandas de autores como (CANDAU, 2010, p.404) que propõe, "processos de formação de sujeitos de direitos, ao nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político social e as práticas concretas". Tal como propusemos, atender à dimensão do ambiente educativo em termos de experiência educativa poderia garantir dita formação de sujeitos responsáveis de direito.

Que a situação no Brasil não é muito diferente em relação à de outros países nesta matéria é um fato. A falta de confluência entre a teoria, geralmente afetada de pretendidas boas intenções, costuma chocar com a prática, contaminada por interesses particulares, setoriais ou partidários, que fazem com que os diferentes agentes implicados em qualquer processo de transformação da aprendizagem não façam mais que se proteger detrás de um discurso. Tal situação nos leva a outro assunto que consiste em cair na “problemática de um belo discurso porém inócuo”. (SCHILLING, 2010, p.90). É neste sentido que autores como Solon Viola fazem questão de ter em conta que, em geral, conquanto foram as lutas contra as diferentes manifestações de fascismo as que resultaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (VIOLA, 2007, p.44), no caso de Brasil, o papel dos movimentos sociais continua sendo um dos maiores motores de mudança em matéria social e humanitária (VIOLA, 2007, pp.68-76). É neste sentido que para conseguir uma maior efetividade no âmbito dos movimentos sociais ou na regeneração pedagógica que permita formar seres humanos críticos e com capacidade deliberativa, não podemos apartar a mirada da prática educativa em sentido amplo, como tarefa que implica uma responsabilidade individual. Um dos problemas inerentes aos Direitos Humanos e à Democracia é o de pensar que tanto os primeiros como o segundo não são uma conquista histórica, senão algo de algum modo presenteado. É por isso que tal como sustenta Bittar (2010, p.331 em AMARAL et alt. p. 47) temos que, "habilitar a uma compreensão segundo a qual a conquista de direitos depende da

luta pelos direitos. Nós sustentamos que isto não pode se conseguir sem um processo de pedagogia regenerativa que situe ao indivíduo no centro do processo de aprendizagem na qualidade de sujeito e não de objeto.

Agora bem, não podemos desprezar o que diz de modo tangencial Solon Viola quando afirma que conquanto foram os movimentos sociais os que tiveram que velar pela aplicação e aquisição de avanços em Democracia e em Direitos Humanos isto sucedeu por duas questões que andaram de mãos dadas. A primeira aludida por Viola (2007, p.15) refere-se ao uso regulativo distorcido que pode ter o discurso em Direitos Humanos, o qual permite justificar a eliminação da soberania das nações e retirar as liberdades dos povos de escolher sua cultura e preservar sua organização social. E a outra questão que fica aqui num segundo plano e não pode se esquecer, dada sua relevância, atende a esta pergunta que formulamos: Que interesse ia ter o poder na sociedade de consumo capitalista, cujo ponto de partida é a desigualdade, em fazer das instituições educativas ambientes a serviço do fomento de indivíduos críticos, responsáveis e com capacidade deliberativa na sociedade?

A resposta parece clara, se atendemos por exemplo ao que escreve Wallesterein (2002, p.167), "Se todos os seres humanos gozam dos mesmos direitos, e todos os povos têm iguais direitos, não podemos manter um sistema de desigualdade como este que a economia capitalista sempre impôs e sempre imporá".

Entender que o problema da educação em Direitos Humanos não pode ser diferente do que representa a educação em geral nos leva a entender o conflito de interesses que representa a simples demanda de uma educação emancipadora em sentido lato, ante os interesses do capitalismo em geral. A sua vez, também nos leva a nos propor o porquê de um sem-fim de injustiças e desigualdades na instituição escolar, que nos levam a dois caminhos. O primeiro, já o assinalamos e responde ao interesse de desenvolver uma escola pública atendendo ao modelo transmissivo bancário da educação em aras de continuar perpetuando as mesmas hierarquias e desigualdades que, em aparência, promete eliminar. A esse respeito, basta que se atenha à diferença manifesta entre a escola pública no Brasil ou Espanha e o da privada; a primeira virada à atenção básica e destinada muitas vezes a ser um "depósito" de indivíduos para que não fiquem sem escolarizar, produzindo uma pseudo-inclusão excludente. Enquanto a outra concentra seus esforços em apetrechar com ferramentas às classes que devem seguir governando numa sociedade pedagogizada.

Quanto ao problema da liberdade pela qual vela o liberalismo, e da igualdade pela qual velam outras formas de governo ou ideologias; não há que esquecer que o verdadeiro

problema atende à supra citada afirmação de Wallesterein, já que aqui a questão é a de se um modelo baseado na desigualdade vai poder dar aquilo que promete, já não uma igualdade de possibilidades de pretender cada um o desenvolvimento de um projeto de vida, senão as mesmas oportunidades para poder atingir a esse projetos. Quer dizer, se a escola, enquanto instituição privilegiada no momento de fomentar a autonomia nos seres humanos, não se põe ao serviço da sociedade, a sociedade seguirá prostrada de joelhos ao serviço do sistema-mundo já instituído, reproduzindo as mesmas problemáticas, as mesmas desigualdades, ou ainda pior, criando novas formas de exclusão. É nesse sentido que são importantes as palavras de Thomas Piketty (2015, p. 90-91), "O ensino básico obrigatório é sem dúvida a redistribuição eficiente mais importante". Se a escola pública só é compreendida como garantia de não exclusão social e não como garantia de redistribuição e igualdade de oportunidades a desigualdade vai se eternizar.

Já mencionamos que um dos problemas principais da educação implica que os mecanismos de controle estejam precisamente ao serviço do poder estabelecido. Devemos voltar a pensar sobre o peso e a importância de uma educação que beba da interdisciplinariedade e que por sua vez se centre na noção de *praxis*. De nenhum modo dita noção parte do fato de fazer da educação um fim em si mesmo, em sentido aristotélico, senão no sentido que propõe Castoriadis: tentar levar a cabo uma atividade que considere ao outro e os outros com a possibilidade de ser autônomo e por isso, tentar o ajudar a desenvolver dita autonomia que permitir-lhe-á ser um sujeito responsável, reflexivo e deliberativo, condição sem que haja cidadãos democráticos, e portanto não poderia haver democracia (CASTORIADIS, 1997, p.65). Só desde a ignorância ou desde a falta de responsabilidade podemos esquecer que um dos maiores problemas com respeito à democracia e aos direitos humanos tem que ver com as inumeráveis patologias sociais que fazem minguar qualquer vislumbre de comportamento democrático frente à realidade econômica circundante que atua como cabresto e mordaça das situações mais desastrosas de nossas sociedades.

Não podemos esquecer que as patologias sociais às que alude Honneth (2014, p. 119) referem-se ao fato de que, "sempre que enfrentemos-nos com acontecimentos sociais que levem a um deterioro das capacidades racionais dos membros da sociedade de participar de formas decisivas da cooperação social". Sem dúvida a desigualdade social econômica e a flexibilização das garantias laborais de modo selvagem fizeram com que um grande número de coletivos e capas sociais vejam limitadas suas capacidades de atuar de modo democrático. Uma democracia que convida a sua sociedade ao silêncio, com um sistema econômico

baseado na desigualdade, pode ser qualquer coisa menos democrática, pode ser qualquer outra coisa à exceção de um sistema orientado a velar pelo desenvolvimento dos Direitos Humanos.

Uma das críticas mais repetidas é aquela que se refere à falta de mudanças substanciais na forma da produção e compartilhamento dos saberes. A respeito das implicações disso frente à tarefa da educação para uma nova cultura, escreve Levy (2010, p. 40) que, no Brasil, além da avalanche de Faculdades de Direito pouco comprometidas com um ensino emancipador, aparece uma paralela realidade educacional que é, "igualmente nociva e epidêmica: a do cursinho preparatório, que de um lado recruta jovens e ambiciosos talentos da docência ávidos por remuneração abastada e, de outro, os egressos de fábricas de sonhos (ou pesadelos?)". E a crítica não fica aí, continua Levy, criticando a "proposta de um aperfeiçoamento da técnica de ensino extraída da faculdade de Direito: aulas sobre disciplinas específicas e estanques, método mnemônico com estratégias de absorção acrítica de conteúdos para auxiliar o aluno (cliente) a atingir seu objetivo (ser aprovado no concurso público)".

Faz aproximadamente um século, o filósofo pragmatista escrevia:

> Repito que não sei nada da Harvard de hoje, mas uma das coisas que espero aprender durante minha estadia em Cambridge é a resposta a esta pergunta: se o estado de Massachusetts fundou esta universidade para que os jovens que vêm aqui recebam uma boa educação e possam dessa maneira ter bons rendimentos e jantar pato com uma garrafa de Clos de Vougeot; se isso é o que se espera desta instituição ou se, sabendo que toda a América do Norte confia, em sua maior parte, nos filhos de Massachusetts para as soluções dos problemas mais urgentes de cada geração, espero que neste lugar possa se estudar algo que sirva para resolver esses problemas. Em poucas palavras, espero saber se Harvard é um centro educativo estabelecido pela classe dirigente ou uma instituição para aprender o que ainda não se sabe completamente, se é para o benefício dos estudantes individuais ou se é para o bem do país e para uma elevação mais rápida do homem para aquele animal racional do (que) é a forma embrionária (PEIRCE, 2012, p.101).

A questão parece clara, devemos desvendar a serviço de que ou quem está a instituição escolar, e devemos o fazer de modo responsável, isto é, sabendo dar uma resposta elaborada não do como vamos fazer tal ou qual coisa senão do porquê vamos tomar tal ou qual caminho. A resposta parece clara: Democracia e Direitos Humanos ou, parafraseando a Castoriadis, barbárie. A necessidade da conexão entre educação e ética está presente de modo constante nos textos sobre educação em direitos humanos, como por exemplo em Pacheco (2010, p. 34). Mas esta relação entre ambos conceitos precisa de um compromisso social constante

estabelecido por uma linguagem da qual participe toda a sociedade. É por isso que tal como aponta Solon Viola (2008), o papel dos movimentos sociais foi e é determinante à hora de tentar estabelecer as novas lutas em prol da democracia. À pergunta sobre como deve ser a educação em Direitos Humanos deve-se responder com um rotundo: em democracia toda educação deve ser igual quanto aos fundamentos e sem uma prática regenerativa a instituição escolar não vai ser mais que o contrário do que prega. Não podemos esquecer que em qualquer análise em reflexão da instituição educativa não pode passar despercebido que, tal como escreve Santos (2010, p.20), a tarefa "confluí na necessidade de compreender não o caráter descritivo dos conceitos, mas as forças que ou forjaram [...]".

4. Considerações Finais

Uma das principais questões a considerar, com vistas a contribuir com as políticas educativas que permitam a correta aplicação do PNDH e do PNEDH, é a necessidade de fomentar o desenvolvimento auto-crítico nos diferentes agentes implicados na aprendizagem. Esta capacidade critica de análise não é só uma questão que o professorado necessita contemplar em senso individual, senão também em termos de cooperação e também com uma maior fluidez. Não podemos esquecer a importância da realização de um trabalho interdisciplinar que permita adquirir um ponto de vista mais amplo e aberto à diversidade social e das disciplinas.

O fomento da capacidade deliberativa e reflexiva entre os alunos tem o condão de facilitar a aplicação de uma aprendizagem mais crítica e responsável. Mas para fazer isso possível e efetivar uma inovação nesta seara do ensino, é preciso ajustar a realidade educativa dedicada aos direitos humanos e à democracia. Para esta tarefa será necessário recorrer a uma análise da direcionalidade do discurso e das práticas quotidianas nos ambientes educacionais, assim como realizar tarefas de documentação dos espaços destinados para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Isso permitiria a localização das diferentes pedagógicas invisíveis presentes no processo da aprendizagem. As mencionadas ações permitiram realizar uma inovação criativa, em termos de pedagogia regenerativa (*refundativa*, *reconstrutora*), úteis para o bom desenvolvimento de um ensino que vise à autonomia e à emancipação, que é aquele que não tem os direitos humanos e os valores democráticos apenas como ponto de chegada, senão como *praxis*, quer dizer, como ação onde deve confluir teoria e prática, como ponto de partida.

Referências bibliográficas:

ACASO, María. Pedagogías invisibles. Madrid: Catarata, 2012.

AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite e MURTA, Eduardo Freitas. Educação em Direitos Humanos –Princípios fundamentais. In Direitos Humanos. In: *Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. (pp. 41-64).

ANSERMET, François e MAGISTRETTI, Pierre. *Neurosciences et psychanalyse*. París: Odile Jacob, 2010.

BEZERRA, Heloisa Dias; JORGE, Vladimyr Lombardo e BORGES, UIanã Cordeiro Cruvinel. Governança democrática, informação e direitos humanos. In: OLIVEIRA, Dijaci David; FREITAS, Revalino Antonio e TOSTA, Tania Ludmila Dias. *Sociologia e educação em direitos humanos*. Goiânia: CEGRAF, 2010. (pp. 153-172).

BITTAR, Eduardo C. B. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos. In: Direitos humanos: capacitação de educadores. Módulo IV –fundamentos educacionais de educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. (pp-171-177). Citado em - AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite e MURTA, Eduardo Freitas. Educação em Direitos Humanos –Princípios fundamentais. In Direitos Humanos. In: *Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. (pp. 41-64).

BITTAR, Eduardo. Os Direitos Humanos e a Sensibilidade Estética: educação em diretos humanos, resistência e transformação social. In: FERREIRA, Lúcia; ZENAIDE, Maria de Nazaré. *Direitos Humanos na Educação Superior:* subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

BROCHADO, Mariá. Paideia jurídica: pressupostos e caracterização. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*. v. 80; n. 3 – ano XXIX, p. 96-115. Belo Horizonte, 2011.

BERTI, 2006.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96. Título II, artigo 2º. Consulta realizada a fecha 19 de março de 2015, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRILTES, Aurelio Tomaz da Silva; NASCIMENTO, José e GUTIERREZ, José Paulo. Panorama Nacional da Educação In: Direitos Humanos. In: *Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. (pp. 87-114).

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: *Direitos humanos: capacitação de educadores*. Módulo IV –fundamentos educacionais de educação em direitos humanos, João Pessoa: UFPB, 2008.

CASTORIADIS. *Fait et à faire*. *Les Carrefours du labyrinth, 5*. París: Points Essais, 1997.

COELHO, Saulo de Oliveira Pinto. Desarrollo Humano Crítico-Inclusivo: crítica del derecho al desarrollo y desarrollo crítico del derecho. In: MOYANO, Yanko; COELHO, Saulo; MAYOS, Gonçal. *Postdisciplinaridad y Desarrollo Humano*: entre pensamiento y política. Barcelona: Linkgua, 2014.

COELHO, Saulo de Oliveira. PEDRA, Caio Benevides. Direitos Humanos entre Discurso e Ideologias: a plurivocidade semântica dos direitos fundamentais, a necessidade de crítica democrática permanente e o risco permanente de reviravolta autoritária. *In*: *Direitos Fundamentais e Democracia*. Florianópolis: FUNJAB, 2013.

DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.

DURKHEIM, Émile. *Educación y sociologia*. Barcelona: Península, 2013.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la ensenãnza*. Madrid: Akal, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I:* traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCÍA, Francis. Para una macrofilosofía de la educación. In: MAYOS, Gonçal; COELHO, Saulo e GARCÍA, Francis. *Cultura, Historia y Estado. Pensadores en clave macrofilosófica.* Barcelona: La Busca, 2013. (pp. 205-221).

GARCÍA, Francis. L'educació em temps de canvi: de la microfísica del poder a la metàfora quotidiana. In: CAPDEVILA, Pol e GARCÍA, Francis. *L'aventura d'Europa: filosofia i acció*. Berlín: Doble Sol, 2014, (pp. 43-59).

GRAU, Eros Roberto. *O Direito Posto e o Direito Pressuposto*. 7. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

GUSTIN, Miracy Barbosa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a Pesquisa Jurídica*: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HONNETH, Axel. *El derecho de la libertad*. Madrid: Katz, 2014.

HOYELOS, Alfredo. Estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro, 2006.

LEVY, Wilson. Ensino jurídico e Direitos Humanos: a Emergência da Pedagogia do Novo e de uma Teoria Emancipatória do Ensino do Direito. . In: NALINI, José Renato e CARLINI, Angélica, (coord). *Direitos Humanos e Formação Jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010, (pp. 36-55).

NASCIMENTO, Amós. Filosofia e Educação em Direitos Humanos. In: *Cidadania: Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. (pp. 11-39).

MAYOS, Gonçal. Empoderamiento y desarrollo humano: actuar local y pensar postdisciplinariamente. In: MOYANO, Yanko; COELHO, Saulo; MAYOS, Gonçal. *Postdisciplinaridad y Desarrollo Humano*: entre pensamiento y política. Barcelona: Linkgua, 2014

MOYANO, Yanko. Construyendo el espacio postdisciplinar: temporalidad e história. In: MOYANO, Yanko; COELHO, Saulo; MAYOS, Gonçal. *Postdisciplinaridad y Desarrollo Humano*: entre pensamiento y política. Barcelona: Linkgua, 2014

PACHECO, Mariana Pimentel Fischer. Três transgressões para Pensar a Formação (*Bildung)* em Direitos Humanos a Partir da Hermenêutica de Hans-Geórgia Gadamer. In: NALINI, José Renato e CARLINI, Angélica, (coord). *Direitos Humanos e Formação Jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010, (pp. 19-35).

PEIRCE, Charles Sanders. La primera regla de la lógica. In: *Obra filosófica reunida*, Tomo II (1893-1913). México: FCE, 2012.

PERELMAN, Chaim; OLLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação*: a nova retórica. São Paulo: M. Fontes, 1996.

PIKETTY, Thomas. *A economia da desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PIRES da CRUZ, Elisa. A educação em Direitos Humanos e o Ensino do Direito: Reflexões sobre como tornar o Mundo Mais Hospitaleiro À Humanidade. In: NALINI, José Renato e

CARLINI, Angélica, (coord). *Direitos Humanos e Formação Jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010, (pp. 81-88).

PUJOLÀS, Pere. *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó, 2014.

REIS, Helena Esser dos. Democracia e Direitos Humanos: relações sociais e políticas. In: FERREIRA, Lúcia; ZENAIDE, Maria de Nazaré. *Direitos Humanos na Educação Superior:* subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

SANTOS, Robson. Por uma sociologia histórica dos direitos humanos. In: OLIVEIRA, Dijaci David; FREITAS, Revalino Antonio e TOSTA, Tania Ludmila Dias. *Sociologia e educação em direitos humanos*. Goiânia: CEGRAF, 2010. (pp. 17-31).

SCHILLING, Flávia. O direito a educação e a educação como um direito humano: tensões e possibilidades de atuação em torno da idéia da justiça. In: NALINI, José Renato e CARLINI, Angélica, (coord). *Direitos Humanos e Formação Jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010, (pp. 89-98).

TOSI, Giuseppe. O que são esses "tais direitos humanos"? In: FERREIRA, Lúcia; ZENAIDE, Maria de Nazaré. *Direitos Humanos na Educação Superior:* subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, 2008.

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do Direito –o sonho acabou*. Florianópolis. Fundação Boiteux, 2004.

WALLESTEREIN, Immanuel. *Após o liberalismo em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.