



# REVISTA TRANSDISCIPLINAR

Uma oportunidade para o livre pensar

Vol. 22 – Ano 11 – Nº 22 – 2º semestre/2023 ISSN 2317-8612  
<http://revistatransdisciplinar.com.br> - [www.artezen.org](http://www.artezen.org)

## 4 – O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NA DOCÊNCIA JURÍDICA THE TEACHING OF HUMAN RIGHTS IN LEGAL TEACHING

Jaqueline L.R.L. de Carvalho\*  
 Lino Rampazzo\*\*

### RESUMO

O artigo tem por objetivo abordar a problemática do ensino jurídico no tocante ao conceito de Direitos Humanos, devendo-se, todavia, compreendê-los unicamente como direitos do indivíduo, e não os chamados direitos de outras dimensões ou gerações que nada mais são do que direitos comunitários ou estatais, que tomam os direitos de maneira absolutamente dividida, não correspondendo à realidade. Segue-se, nesse sentido, o conceito preciso de Robert Alexy. Para tanto, ancora-se na metodologia transdisciplinar, a qual possibilita, ao final, alcançar a percepção de que a única finalidade de um projeto em Direitos Humanos é sensibilizar e humanizar. Conclui-se no sentido de que o ensino jurídico seja mais formativo, gerador da autonomia do pensar, e não meramente acumulador de informações, e voltado ao mercado de trabalho profissional.

**Palavras-chave:** Ensino dos Direitos Humanos; Direitos do indivíduo; Humanismo Transdisciplinar.

### ABSTRACT

The article aims to address the issue of legal education regarding the concept of Human Rights, however, they should be understood only as individual rights, and not the so-called rights of other dimensions or generations that are nothing more than community or state rights, which take rights in an absolutely divided way, not corresponding to reality. In this sense, Robert Alexy's precise concept follows. To do so, it is anchored in the transdisciplinary methodology, which makes it possible, in the end, to reach the perception that the only purpose of a project in Human Rights is to sensitize and humanize. It is concluded that legal education is more formative, generating the autonomy of thinking, and not merely accumulating information, and aimed at the professional job market.

Keywords: Human Rights Teaching; Individual rights; Transdisciplinary Humanism.

\* **Jaqueline L.R.L. de Carvalho** – Advogada; Mestre em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL – Lorena; Pós-graduanda em Psicologia Transpessoal - UNIPAZ Paraná. [Jaquadv.sp@hotmail.com](mailto:Jaquadv.sp@hotmail.com)

\*\* **Lino Rampazzo** – Pós-doutorado em 'Democracia e Direitos Humanos' pela Universidade de Coimbra. Doutor em Teologia pela Pontificia Università Lateranense (Roma). Professor UniFOA.

## INTRODUÇÃO

Embora o século XX tenha produzido mais conhecimentos do que todos os anteriores, chega-se no século XXI acompanhado de outra realidade: o aprisionamento do saber acadêmico na gaiola de ideais iluministas simplificadoras, que conduziu as mentes à fragmentação, à perda da capacidade de sentir e de pensar, à perda da consciência de *ego* e *alter*, à competição desenfreada, à dominação do mais forte sobre o mais fraco, de indiferença perante tudo e todos. E o melhor instrumento que o homem usa para exercer a dominação é, paradoxalmente, a sua razão. Como resultado, inscreveu-se nas práticas nacionais de ensino, sobretudo o ensino jurídico, formas de conhecimento que estão completamente isoladas da dinâmica da vida social, pois ainda mantidas a partir do modelo positivista-reducionista-identitário de nossa modernidade pedagógica, que não dá conta de decifrar a vastidão do fenômeno humano.

Nesse contexto, deve-se perguntar: Educar para quê? Educar a quem? Trata-se de duas questões imprescindíveis ao entendimento da educação que parecem ter caído no esquecimento. Instalou-se uma crise de sentido sem precedentes nas instituições encarregadas de formar o humano, e o que se percebe é a dificuldade dessas instituições em delimitar qual a finalidade da tarefa pedagógica.

O objetivo deste artigo conduz à seguinte questão: qual seria a finalidade da educação e da pesquisa em direitos humanos? Ressaltando-se o entendimento de que o portador e titular de Direitos Humanos é toda pessoa enquanto pessoa, portanto, refere-se, aqui, aos direitos do indivíduo ou de primeira geração, e não aos chamados direitos de outras dimensões ou gerações, que nada mais são do que direitos comunitários ou estatais, os quais constituem os meios para a realização dos direitos humanos, seguindo-se a conceituação precisa de Robert Alexy, na busca de uma fundamentação racional e universal dos direitos humanos, traçando o que Alexy chama de *metafísica construtiva*, a qual não será, diretamente, objeto de discussão neste artigo.

No desenvolvimento do tema deste artigo, seguiu-se a metodologia transdisciplinar, a qual possibilita adentrar na esfera da Cosmogonia Humana, e alcançar o que há entre mim e você, ou seja, um terceiro

incluído que, ao mesmo tempo, reside em ambos, mas não anula, em hipótese nenhuma, a individualidade de cada um: é a Humanidade, amálgama da unidade na diversidade, da parte, do todo e da totalidade. *A proposta de transdisciplinaridade oportuniza o desenvolvimento da essencialidade do princípio democrático, ao constituir discurso de interação/integração, dialógico e ontologicamente aberto. A abertura, portanto, é necessária, contribuindo especificamente para o resgate da noção de espiritualidade no âmbito das ciências humanas e sociais. A espiritualidade, que não se reduz à religião ou religiosidade, permite pensar a educação como um processo completo de desenvolvimento humano; uma educação que lida com um sujeito de natureza inacabada, aberta e sem fronteiras.*

*De grande valor, portanto, para a comunidade científica e acadêmica-profissional, o tema em discussão, eis que necessário se faz – diante do cenário de barbárie, de superexploração, de ganância, de busca por títulos que se farão mortos, de grande vazio existencial – reconstruir a unidade do conhecimento para reencontrarmos o norte da integralidade humana, do ser como individualidade irreduzível, porém pertencendo à unidade na diversidade. E nessa tentativa de reconstruir a “unidade destruída”, nessa volta à unidade do saber, cuja experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, há a preocupação de receber contribuições de todo tipo de análise da realidade, seja por parte do saber popular, seja do filosófico, teológico, estético, mítico, psicológico etc., assim como toma por base diferentes dimensões e fronteiras do humano (aspectos racionais, corporais, emocionais, intuitivos, éticos, espirituais) e em diferentes perspectivas (da individual ao transpessoal). Eis o papel da perspectiva transdisciplinar, que amplia o olhar, e torna possível ao sujeito educando e educador transformar seu modo de ser e de viver.*

### **A Crença na Razão como uma realidade soberana: há outra em vista?**

A grande empreitada ocidental de dominação do resto do mundo se fundamentou na certeza de possuir a verdade e de superar todas as outras sociedades humanas (não europeias), as

quais se tornaram “antecipações inferiores da Razão Universal, que poderia, um dia, tornar-se delas. Mas como ela ainda não era delas, tais povos ainda não estariam prontos para provar os frutos da democracia e do autogoverno”, conforme lembra Dipesh Chakrabarty (2000, p. 7- 8). Até mesmo o liberal J. Stuart Mill manteve-se fiel à ideia de que “Existem (...) condições de sociedade em que um despotismo vigoroso é em si a melhor forma de governo para treinar o povo nas qualidades específicas que lhe faltam para torná-lo capaz de uma civilização superior” (MILL, 1981, p. 175). E que essa falta de civilização, como aponta Sullivam, em Mill, “(...) não era uma característica inata ou genética (de um povo); era resultado da história e poderia (...) ser remediada pela história (...)” (1983, p. 610).

Como se pode ver, até mesmo o modo de história moderno e ocidental, que presume e ajuda a garantir a ideia de Homem, na qual o humanismo ancora a noção de que há um único Homem, mas há muitas histórias a seu respeito, assume um privilégio epistêmico e está conectado ao imperialismo. Por isso, Sanjay Seth enfatiza que é preciso

conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). Não se trata de recuar em nossas tradições – pois elas são o ponto de partida do nosso exercício de razão, se quisermos mesmo exercitar a razão. Só não atribuímos a elas um privilégio epistêmico a priori. Estou consciente de que, como descrição, isto é selvagemmente utópico. (...), mas se o adotamos como um ideal regulatório – não um ideal regulatório da razão singular, no sentido kantiano, e sim um ideal regulatório de como dar razões ao se confrontar com outros modos de raciocínio -, isso pode servir para fazer com que a escrita da história deixe de ser uma prática imperialista e se torne uma prática ética (2013, p. 187-8).

Pode-se, então, por conseguinte, trazer a compreensão de Sanjay Seth (2013, p. 185), o qual é bastante enfático no entendimento de que é necessário

Trazer esse humanismo ao exame e

reconhecer que é a escrita da história que produz a história, ao invés de ser o *fato* da história que produz a escrita da história, é abrir o pensamento para novas possibilidades, incluindo a possibilidade de que o que temos é não o Homem, o Sujeito da história, que se torna então pluralizado na forma de tantas histórias diferentes sobre os homens, e *sim que desde o início temos os homens, temos diferentes sociedades humanas que concebem e se relacionam com o passado de múltiplas maneiras, passados que não estão acessíveis a eles (ou a nós) fora dos códigos e formas representacionais que usamos para representá-los.* (Grifo Nosso).

Está claro que esse é um modo de história que, deliberadamente, precisa ser desconstruído, porquanto exerce o papel, “em conluio com as narrações de cidadania, ao se assimilar aos projetos do Estado moderno, colocando-se acima de todas as demais possibilidades de solidariedade humana” (CHAKRABARTY, 2021, p. 126), e dentro mesmo de sua estrutura de formas narrativas, mascara ou torna invisíveis as estratégias e práticas de repressão. Por isso, Chakrabarty (2021, p. 126) insiste de que é preciso uma história que tente o impossível:

olhar até sua própria morte para rastrear aquilo que resiste e escapa ao melhor esforço humano de tradução, por meio de sistemas culturais ou de outro tipo de sistemas semióticos, para que o mundo possa, uma vez mais, ser imaginado como profundamente heterogêneo. Isto, como tenho afirmado, é impossível dentro dos protocolos de conhecimento da história acadêmica, pois a globalidade do mundo acadêmico não é independente da globalidade que a categoria europeia do moderno tem criado.

É preciso, portanto, contestar, inevitavelmente, o moderno, e possibilitar àqueles que “se alimentam dos passados e dos futuros sonhados, nos quais as coletividades não se definem pelos rituais da cidadania nem pelo pesadelo da “tradição” inventada da “modernidade”<sup>1</sup>. (CHAKRABARTY, 2021,

<sup>1</sup> Conforme explica Eduardo Restrepo; et al, “A “tradição” é definida como o Outro arcaico da “modernidade”, com todas as conotações políticas, éticas e morais e suposições dos discursos que celebram ou criticam essa última” (2021, p. 165).

p. 127). Mas, como diz esse mesmo autor, “estes sonhos se repetirão enquanto os temas da cidadania e do Estado-Nação continuarem dominando nossas narrações da transição histórica, pois estes sonhos são o que o moderno reprime para poder existir”. (CHAKRABARTY, 2021, p. 127). Sendo assim, é preciso se libertar do “pesadelo da tradição”. E para tal desafio, acompanhando o pensamento de Chakrabarty, citado por Restrepo; et al, mister se faz “romper a centralidade na vida social e política da modernidade que constitui a “tradição” como negatividade”. Isto é, a tradição “como algo ainda não moderno, é um poderoso imaginário das narrativas que privilegiam instituições modernas como a cidadania, a nação ou o sujeito liberal moderno sobre outras formas de solidariedade social ou experiências de subjetividade” (RESTREPO; et al, 2021, p. 166).

Logo, diante desses desafios, é preciso escrever em cima das narrações dadas e privilegiadas da cidadania outras narrações das conexões humanas. Só assim pode-se começar a falar sobre um projeto em Direitos Humanos e seu ensino nas Academias, que se pretende Racional e Universal, no sentido não da Razão, de uma Razão Instrumental, mas sim no sentido de um diálogo entre diferentes tradições de raciocínio.

Mas, conforme nos chama a atenção o jurista Juarez Tavares, “à medida que a consciência se desenvolve e que se deixa influenciar pelas condições sociais delimitadas pelo sistema, estará impregnada, positiva ou negativamente, por toda a ideologia dominante” (TAVARES, 2021, p. 26). Sendo assim, acredita-se que a busca pela liberdade é, substancialmente, um esforço de superação subjetiva, de sair do estado de “robotização”, em que o indivíduo se vê conduzido pela massa coletiva sem qualquer discernimento, e reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre o sistema no qual está inserido, mergulhado que está num estado de fragmentação interna.

O que se observa na sociedade atual, é que há um profundo abismo entre o que se é como indivíduo, e o que se é como um ser coletivo. No entanto, há no ser humano um apelo para a unificação, para a comunhão com todas as coisas. Pode-se assumir a parte prosaica e viver a parte poética da vida. E a Educação, sob a perspectiva transdisciplinar, que é humanística e

transpessoal na essência, acredita-se ser o caminho para que o sujeito capaz de experiência esteja aberto à sua própria transformação. Uma Educação que forma e transforma, a fim de que a lógica da racionalidade perversa do mercado dê lugar a uma racionalidade dos valores.

### **Educação, conscientização e humanização: perspectiva transdisciplinar**

Inicia-se com as palavras de Adorno (2003, p. 121) sobre o conceito de educação: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Não a mera transmissão de conhecimentos, de mera modelagem de pessoas a partir do exterior e, sim, a produção de uma consciência verdadeira, de uma consciência ampla, crítica e humanística, respeitando o enorme potencial que tem a consciência de expandir.

Contudo, o que se vê, na prática hodierna, é que a racionalidade técnica impera nas práticas nacionais de ensino, inclusive no ensino jurídico. Um ensino fundado em raciocínios técnico-operativos no qual o lado humano foi praticamente esquecido. Um ensino totalmente divorciado da dinâmica da vida em sua multidimensionalidade; que não consente a formação de habilidades libertadoras, com poder de reflexão crítica; em que não há espaço para a criatividade, a inovação, o diálogo; e tão alienante porquanto “desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social” (BITTAR, 2007, 321), além da lógica identitária dominante.

Daí o papel da emancipação da consciência, a qual ainda se encontra fragmentada, e precisa ser ampliada de forma a alcançar autonomia, o que só é possível de ser operada pela Educação. Mas de que modelo de educação se fala? Pois não há que ser a educação que se apresenta atualmente, qual seja, como “serva de todos: de modelos econômicos, de partidarismos políticos, de disputas religiosas, filosóficas, ideológicas, de gênero e étnicas. Perde-se, nessa disputa, a perspectiva de tentar pensar a Educação a partir dela mesma” (RÖHR, 2013, p. 152). Então, com que finalidade educamos?

Uma educação emancipatória deve visar, acima de tudo, “criar as condições para o surgimento de pessoas autênticas”, e isto

significa “assegurar as condições para a máxima realização de suas potencialidades criativas” (NICOLESCU, 2001, p. 150). Dessa forma, a compreensão da necessidade de uma percepção multidimensional, de valores, de inteireza humana, de sentimentos e de poesia nos remete para a construção de conhecimentos mais abrangentes, profundos e diversificados, para além da linearidade e da fragmentação.

Nessa linha de pensamento, Bittar (2007, p. 316) assinala que “um projeto de Direitos Humanos deve ser capaz de sensibilizar e humanizar”. O que nos faz refletir profundamente a respeito de que um projeto com essa intenção deve ser capaz de alcançar o entendimento essencial de que a condição para Ser Humano, para a Compaixão, para a Empatia tem que ser estimulada. Precisa ser desenvolvida. Trata-se de um processo educativo biopsicossocial; um projeto pedagógico, portanto, que seja a favor de uma cultura dos direitos humanos para a formação de uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos. “Uma Educação, portanto, que atue sob a esteira de uma formação que visa a integralidade, ou seja, que busca compreender o ser humano de forma complexa, contextualizada e multidimensional” (SILVA, 2015, p.18). Uma educação para os direitos humanos deve formular problemas, não no nível abstrato, mas, sim, conscientizar-se do modelo de sociedade que se tem, e que se deseja ver desconstruída, porquanto perversa em sua estrutura, causa não só de dominação material, sobretudo, mental e espiritual.

E o próprio educador, como elemento central desse processo, “deve sempre ter em mente que pouco adianta falar e dar ordens; o importante é o exemplo!” Ele “deve ter sido educado antes e ter experimentado em si mesmo se são eficientes ou não as verdades psicológicas que aprendeu em sua escola” (JUNG, 2011, p.148). Mas para tal mister, compartilha-se do entendimento de que se faz necessário que o Educador traga à sua vida o processo do autoconhecimento, o qual “é um processo dotado de seriedade que leva o indivíduo a entrar em contato tanto com os aspectos negativos de sua personalidade quanto com a percepção das suas potencialidades, levando assim ao autoaprimoramento do ser. (...) na compreensão que possa ter de sua

capacidade de atuação no mundo” (ARAGÃO, 2023, p. 13).

E continuando nessa linha de pensamento, defende-se que o ensino jurídico deva ser mais formativo, gerador da autonomia do pensar e do sentir, que possibilite ao educador e educando “ter uma visão integrada dos conhecimentos apreendidos, de forma a possibilitar o estímulo à criatividade para resolver demandas sem precedentes e sem soluções equivalentes”, salienta Boaventura e Almeida (Apud Aragão, 2023, p.21), muito mais do que instrutivo, em que se vê um somatório de informações acumuladas, em aulas enfadonhas, cujo conteúdo permanece distante da realidade social na qual será utilizado, representando um retrocesso na linha evolutiva da própria sociedade.

Além do mais, no tocante à pesquisa no âmbito jurídico, objeto de nossa reflexão, a questão que se deve colocar “é de saber se ela vem, efetivamente, para resolver os problemas humanos com os quais nos defrontamos: sociais, econômicos, ambientais, filosóficos, éticos; se ela é verdadeiramente neste sentido, uma pesquisa transformadora. Ela está verdadeiramente a serviço do Homem? Ou a serviço de outros interesses?” (THIERIOT, 2016, p. 83). Dentro dessa óptica, a abordagem de uma pesquisa transdisciplinar, que privilegia outras noções éticas, leva-nos a repensar os pressupostos que temos utilizados para integração da razão com a intuição, do imaginário com o concreto e da sensibilidade, emoção e criatividade ao ato de conhecer. Por isso, trazer a pesquisa transdisciplinar para o Direito poderá ensejar também uma nova hermenêutica, porquanto é mais do que método, lógica e teoria do conhecimento. Como assevera Carneiro, “sabemos que a complexidade e a transdisciplinaridade são consequências uma da outra. Ora, as sociedades, sendo complexas, exigem pesquisa transdisciplinar, por isso a sua importância para o Direito, (...) por essa razão, é nosso dever considerar a pesquisa transdisciplinar e seus problemas, também no âmbito do Direito (2015, p. 38). Mas o que se pretende, aqui, não é uma educação transdisciplinar parcial, meramente intelectual (holologia), que fique limitada no nível mental, e sim uma transdisciplinaridade geral, que “resulta da combinação entre o estudo intelectual e a prática experiencial (que Weil denomina de Holopraxis)”

(ANASTACIO, 2016, p. 215). Essa diferenciação é de suma importância a fim de “evitar o risco de racionalizar a transdisciplinaridade ao concebê-la somente pelo viés intelectual e metodológico”. Desta forma, assevera Anastácio que “o conhecimento precisa estar aliado à sabedoria e à imaginação, o que pressupõe valorizar não somente o pensar crítico sobre as realidades e seus contextos, mais também a criatividade e a espiritualidade inerentes à condição humana” (ANASTACIO, 2016, p.214).

Ao refletirmos sobre esse paradigma educacional emergente, confia-se serem seus referenciais teóricos a base na qual se deve nortear o ensino dos direitos humanos na área do direito, uma vez que, nos ensinamentos de Moraes (2004, p.167), esse paradigma educacional

focaliza o indivíduo como um *hólon*, um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito. Ao mesmo tempo, sujeito da história em sua dimensão social, dotado de múltiplas inteligências, um ser inconcluso e em crescimento constante, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se em direção à maturidade não apenas no crescimento físico, mas sobretudo num crescimento interior qualitativo e multidimensional, uma vez que todos os aspectos que o compõem se influenciam mutuamente. Focaliza um indivíduo que precisa sobreviver num mundo em conflito, num contexto em contínua modificação de parâmetros e referências, um sujeito em busca de condições externas de sobrevivência, que se esquece de suas condições internas e do fato de que aquilo que o distingue, na realidade, é a sua capacidade de consciência e de reflexão.

É inegável, todavia, o quanto a transdisciplinaridade adjetivando a educação e a aprendizagem transformadora nos possibilita ampliar a visão para “reconhecer, respeitar, valorizar e religar culturas tradicionais locais e a “cultura universal” (SUANNO, 2015); e “estabelecer uma ecologia de saberes (...) questionando a ciência ocidental em seu caráter eurocêntrico, etnocêntrico e androcêntrico (MORAES, 2014). Contudo, como mencionado, não fica limitada ao “pensar, a *episteme*, mas também o sentir, ontologia, e o agir, metodologia. (...). O conagraçamento das dimensões epistemológicas (holologia)<sup>2</sup>

metodológicas e ontológicas (holopraxis)<sup>3</sup> são aqui tidas como complementares para uma ação efetivamente transdisciplinar” (ANASTACIO, 2016, p.216).

É essa autonomia a que se deve buscar: ser capaz de autoconhecer-se, e ver no outro, no diferente, um ser também inacabado, em constante crescimento. É atuar no mundo, além de seus próprios interesses, em benefício da coletividade planetária. É preciso uma Vontade forte que o impulse à transformação interior a partir de uma cosmovisão empática, restaurativa, solidária e cooperativa. É imprescindível que o homem comece a traçar seu caminho de volta: “O caminho do conhecimento que o homem deve seguir para (re)tornar-se um ser “visual-visionário”: o caminho da unidade entre a intuição e a razão” (STĂNCIULESCU, 2005, p. 300). Para tanto, insiste-se na importância do processo do autoconhecimento, do conhecer-se a si mesmo, como o caminho que “propicia o desenvolvimento do ser humano em diferentes aspectos de sua existência” (ARAGÃO, 2023, p.18), pois “pelo autoconhecimento, pela compreensão de sua própria natureza e da natureza do outro, podemos desenvolver atividades práticas que mudem sistemas externos, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou ecológicos”, argumenta Aragão, em citação ao “Paradigma Educacional Emergente, de Maria Cândida Moraes (2023, p. 21).

Aí está a finalidade primordial de toda tarefa pedagógica, qual seja, contribuir com a humanização. Este é o sentido do fazer educativo!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de história moderno e ocidental, que presume e ajuda a garantir a ideia de Homem, na qual o humanismo ancora a

<sup>2</sup> A holologia se refere à busca do conhecimento holístico pelos caminhos intelectuais ou experimentais, “a qual constitui a tendência científica da abordagem holística”, como nos diz Pierre Weil (1990, p.17).

<sup>3</sup> No tocante à holopraxis, ou holoprática, Pierre Weil (1990, p.17) explica que esta, por sua vez, “leva a uma vivência direta do real - é a tendência tradicional e experiencial dessa abordagem” pelo caminho das tradições sapienciais, na busca do despertar, seja pelas diversas yogas hinduístas, ou das diversas meditações budistas, xamânicas, pela contemplação cristã, ou até mesmo pela formulação contemporânea do *mindfulness*, e das inúmeras técnicas que a psicologia transpessoal oferece.

noção de que há um único Homem, mas há muitas histórias a seu respeito, assume um privilégio epistêmico e está conectado ao imperialismo. Contudo, ao contrário dessa crença, confia-se na ideia de que, desde o início temos os homens, temos diferentes sociedades humanas que concebem e se relacionam com o passado de múltiplas maneiras, passados que não estão acessíveis a eles (ou a nós) fora dos códigos e formas representacionais que usamos para representá-los. Está claro, todavia, que esse modo de história precisa ser deliberadamente desconstruído, porquanto exerce o papel, em conluio com as narrações de cidadania, ao se assimilar aos projetos do Estado moderno, colocando-se acima de todas as demais possibilidades de solidariedade humana.

E que se observa na sociedade atual é que há um profundo abismo entre o que se é como indivíduo, e o que se é como um ser coletivo. No entanto, há no ser humano um apelo para a unificação, para a comunhão com todas as coisas. E a Educação, sob a perspectiva transdisciplinar geral, e não parcial, que resulta da combinação entre o estudo intelectual e a prática experiencial (que Weil denomina de Holopráxis), acredita-se ser o caminho para que o sujeito capaz de experiência esteja aberto à sua própria transformação. Uma Educação que forma e transforma, a fim de que a lógica da racionalidade perversa do mercado dê lugar a uma racionalidade dos valores.

E o próprio educador, como elemento central desse processo deve sempre ter em mente que o importante é o exemplo! Mas para tal mister, compartilha-se do entendimento de que se faz necessário que o Educador traga à sua vida o processo do autoconhecimento, o qual é um processo dotado de seriedade que leva o indivíduo a entrar em contato tanto com os aspectos negativos de sua personalidade quanto com a percepção das suas potencialidades, levando assim ao autoaprimoramento do ser na compreensão que possa ter de sua capacidade de atuação no mundo.

Defende-se que o ensino jurídico deva ser mais formativo, gerador da autonomia do pensar e do sentir, que possibilite ao educador e educando ter uma visão integrada dos conhecimentos apreendidos, de forma a possibilitar o estímulo à criatividade para resolver demandas sem precedentes e sem soluções equivalentes, muito mais do que instrutivo, em que se vê

um somatório de informações acumuladas, em aulas enfadonhas, cujo conteúdo permanece distante da realidade social na qual será utilizado, representando um retrocesso na linha evolutiva da própria sociedade. Mas, o conhecimento precisa estar aliado à sabedoria e à imaginação, o que pressupõe valorizar não somente o pensar crítico sobre as realidades e seus contextos, mais também a criatividade e a espiritualidade inerentes à condição humana.

É essa autonomia a que se deve buscar: ser capaz de autoconhecer-se, e ver no outro, no diferente, um ser também inacabado, em constante crescimento. É atuar no mundo, além de seus próprios interesses, em benefício da coletividade planetária. É preciso uma Vontade forte que o impulsiona à transformação interior a partir de uma cosmovisão empática, restaurativa, solidária e cooperativa, pois assim o educador, e educando, podem desenvolver atividades práticas que mudem sistemas externos, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou ecológicos. Aí está a finalidade primordial de toda tarefa pedagógica, qual seja, contribuir com a humanização. Este é o sentido do fazer educativo!

Só assim pode-se começar a falar sobre um projeto em Direitos Humanos, e seu ensino nas Academias, que se pretende Racional e Universal, no sentido não da Razão, de uma Razão Instrumental, mas sim no sentido de um diálogo entre diferentes tradições de raciocínio.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALEXY, Robert. ¿Derechos humanos sin metafísica? Traducción de Eduardo R. Soderó. **Doxa**, Alicante, n. 30, p. 237-248, 2007. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/derecho-s-humanos-sin-metafisica/>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- ANASTÁCIO, Mari Regina. Autobiografia educativa e profissional como dispositivo para refletir sobre a formação de educadores do ensino superior à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar.

2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. 234f.

ARAGÃO, Claudia S. A abordagem integrativa transpessoal no ensino do Direito. **Revista Transdisciplinar**. Vol. 21, n.21, p.10-51, 2023. ISSN 2317-8612 Disponível em: <https://revistatransdisciplinar.com.br/edicao/vol-21-ano-11-no-21-1o-semester-2023/> Acesso em: 03 ago. 2023.

BITTAR, Eduardo C. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, p. 313-334, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressedd.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

CARNEIRO, Maria Francisca. **Pesquisa Jurídica na complexidade e transdisciplinaridade**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2015. 116 p.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference**. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2000.

CHAKRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da história: quem fala em nome dos passados "indianos"? **Politeia - História e Sociedade**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 104-130, 2021. DOI: 10.22481/politeia.v19i2.7384. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/7384>. Acesso em: 03 ago. 2023.

JUNG, C.G. **O desenvolvimento da personalidade**. Tradução de Frei Valdemar do Amaral. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MILL, John Stuart. **O Governo representativo**. Trad. de Manoel Innocêncio de L. Santos Jr. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7246502/mod\\_resource/content/1/Mill%20-%201861%20-%20Considerac%CC%A7o%CC%83es%20S](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7246502/mod_resource/content/1/Mill%20-%201861%20-%20Considerac%CC%A7o%CC%83es%20S)

obre%20O%20Governo%20Representativo.pdf Acesso em 03 de ago. 2023.

MORAES, Maria Cândida. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. *In*: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.

RESTREPO, Eduard; DE ARAÚJO, Juliana Maria. Descentrando a Europa: contribuições da teoria pós-colonial e do giro decolonial ao conhecimento situado. **Revista X**, [S1], v. 16, n. 1, p. 159-174, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78403> Acesso em: 03 de ago. 2023.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173–189, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i11.554. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554>. Acesso em: 03 de ago. 2023.

SILVA, Sidney C. R. da. A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16769>. Acesso em: 31 jul. 2023.

STĂNCIULESCU, Traian D. Les Signes de la lumière: avatars historique de la connaissance humaine. Part IV, Instead of French Abstract. **Semiotics of light**. An

integrative approach to human archetypal roots. 2. ed. Iași, Geneva: Cristal-Concept, 2005. 324 p.

SUANNO, Marilza V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. *In*: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade** – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-213.

SULLIVAN, E. P. Liberalism and imperialism: J. S. Mill's defense of the British Empire. **Journal of the History of Ideas**, v. 44, n. 4, p. 599-617, 1983. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/2709218> Acesso em: 02 ago. 2023.

TAVARES, Juarez. **Crime**: crença e realidade. Rio de Janeiro: Da Vinci Livros, 2021. 216 p.

THIERIOT, Mariana. Transdisciplinarité et post modernité: le tiers montré. **PLASTIR** 44, p. 56-84, dez. 2016. Plasticités Sciences Arts. Entre Sciences, Arts et Humanités. Disponível em: <https://www.plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Thieriot%20P44.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

WEIL, P. **Holística**: uma nova visão e abordagem do real. São Paulo: Palas Athenas, 1990.