

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

OS NOVOS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DA EFICÁCIA DO  
ENSINO DO DIREITO:  
UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NUMA PERSPECTIVA  
EDUCACIONAL E TEOLÓGICA

DÉBORA BORGES THOMAS

MESTRADO EM TEOLOGIA  
Área de Concentração: Religião e Educação

São Leopoldo, outubro de 2005

OS NOVOS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DA EFICÁCIA DO  
ENSINO DO DIREITO:  
UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NUMA PERSPECTIVA  
EDUCACIONAL E TEOLÓGICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

por

Débora Borges Thomas

em cumprimento parcial das exigências  
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia  
para obtenção do grau de  
Mestra em Teologia

Escola Superior de Teologia  
São Leopoldo, RS, Brasil  
Outubro de 2005

THOMAS, Débora. *Os novos paradigmas epistemológicos da eficácia do ensino do direito: Uma análise da evolução do ensino jurídico numa perspectiva educacional e teológica*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

## SINOPSE

Os primeiros Cursos de Direito no Brasil foram implantados no dia 11 de agosto de 1827. A proposta de ensino jurídico e as suas modificações ao longo da sua história foi justamente uma tentativa de mudanças de paradigmas, na intenção de fugir de um conhecimento meramente dogmático e mumificado em códigos e leis, mas foi, sobretudo, uma proposta de constante renovação, quer pela interpretação, quer pela aprendizagem juridicamente crítica. Normalmente - e a análise histórica oferece elementos que confirmam algumas suspeitas - os fundamentos e os desdobramentos da teologia da libertação, movimento caracterizado pela luta contra a opressão e violação de direitos, foram vinculados à educação, ao pensamento econômico, ao pensamento social, ao pensamento político e filosófico, mas não ao Direito. Assim, o ensino jurídico, na medida em que se pode refletir teoricamente e entender o caráter dogmático de sua concepção inicial, fez o curso de Direito ser entendido hoje como um instrumento de transformação social. Mas, pelas substanciais mudanças no mundo e no estado de consciência da humanidade, os educadores, juristas e teólogos viram-se obrigados a repensar as clássicas categorias de interpretação do processo social e histórico quanto a criar outras novas, numa proposta interdisciplinar. A Teologia, através dos movimentos sociais, também foi responsável por grandes lutas que determinaram novo rumo à história, assim como o Direito, pelo empenho por um Estado democrático, quanto pela rearticulação de um ensino jurídico na direção de novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais, em consonância com as aspirações da sociedade. Neste sentido, tanto a Teologia como o Direito repudiaram a tortura, o cerceamento da liberdade em todas as suas formas, a violação dos direitos fundamentais e a discriminação existente contra negros, índios, mulheres e homossexuais. Nesta linha encontra-se a filiação cristã dos Direitos Humanos, segundo o qual a Igreja busca nas fontes mais profundas da ascese cristã as trilhas que podem conduzir à libertação do povo, e o Direito, através da oposição ao regime autoritário e na busca de um ensino jurídico renovado pensado enquanto instrumento de educação para a cidadania. Percebe-se, a partir dessas análises, uma interlocução ecumênica entre a educação, o direito e a fé. Entende-se que o Direito e a Teologia, assim como a Educação, são hoje componentes indispensáveis no processo de materialização da cidadania. Por tal razão vive-se hoje um novo paradigma, o qual pode ser definido como processo político de construção da cidadania, que tem por objetivo fundamental oportunizar o acesso igualitário ao espaço público como condição de existência e sobrevivência de homens e mulheres enquanto integrantes de uma comunidade. Aliás, não são novidades as profundas dificuldades por que historicamente têm passado as mulheres, especialmente no plano social e, sobretudo, quando visa oferecer uma visão ampla e interdisciplinar sobre os desafios colocados à sociedade contemporânea em apresentar uma concepção de cidadania e direitos humanos sob a perspectiva feminista. Percebe-se então uma quebra de paradigmas que se caracterizou pelo envolvimento das mulheres na discussão sobre a validade das normas e valores que norteiam suas vidas. E assim, o Direito pode se articular com a Teologia e com a Educação, pela sistematização e pelo seu comprometimento com a realidade social.

THOMAS, Débora. *Os novos paradigmas epistemológicos da eficácia do ensino do direito: Uma análise da evolução do ensino jurídico numa perspectiva educacional e teológica*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

## **ABSTRACT**

The first programs in Jurisprudence in Brazil were implanted on August 11th of 1827. The proposal for the teaching of Jurisprudence and its modifications throughout its history was specifically an attempt at changing the paradigms in order to get away from the knowledge that was merely dogmatic and mummified in codes and laws and, above all else, it was a proposal for constant renewal, be it through interpretation or through juridically critical learning. Normally - and historical analysis offers elements that confirm some suspicions - the foundations and the developments of the theology of liberation, a movement characterized by the struggle against oppression and violation of human rights, were connected to education, to economic thought, to social thinking, to political and philosophical thinking but not to Jurisprudence. Thus, the teaching of Jurisprudence, as it can be reflected upon theoretically and as the dogmatic character of its initial conception be understood, propitiated that the Jurisprudence program be understood today as an instrument of social transformation. However, because of the substantial changes in the world and in the state of consciousness of humanity, educators, jurists and theologians were forced to rethink the classical categories of interpretation of the social and historical process and create other new ones within an interdisciplinary proposal. Theology, through the social movements, was also responsible for great struggles that determined a new direction for history, just as Jurisprudence, through its work for a democratic State and for the rearticulation of juridical teaching aimed at new social, economic, political, administrative and cultural goals that would be in consonance with the aspirations of society. In this sense, Theology as well as Jurisprudence repudiated torture, the restriction of liberty in all its forms, the violation of basic rights and the discrimination that existed against Blacks, indigenous people, women and homosexuals. In this line one can find the Christian connection to Human Rights according to which the Church seeks within the deepest sources of Christian asceticism the paths that can lead to the liberation of the people and Jurisprudence, through its opposition to the authoritarian regime and in its quest for a renewed juridical teaching that is thought of as an instrument for educating for citizenship. One perceives, from these analyses, an ecumenical dialogue between education, jurisprudence and faith. It is understood that Jurisprudence and Theology as well as Education are, today, indispensable components in the process of materializing citizenship. This is why, today, one lives out a new paradigm that can be defined as a political process of constructing citizenship and has as its basic goal to make possible equal access to the public space as a condition for the existence and survival of men and women as members of a community. By the way, the great difficulties that women have gone through historically, especially on the social level, are not new, and above all, when the goal is to offer a wide and interdisciplinary perspective on the challenges placed before contemporary society to present a concept of citizenship and human rights from a feminist perspective. And thus, Jurisprudence can articulate itself with Theology and with Education through its systematization and through its commitment with the social reality.

## BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly (EST/IEPG)

1º examinador: Prof. Dr. Valério Schaper (EST/IEPG)

2º examinador: Prof. Dr. Antônio Maria R. de Freitas Iserhard (UCS)

A DEUS, por todas as bênçãos recebidas e por ter sido minha luz nesta caminhada.

Ao meu esposo e meus filhos pelo carinho, incentivo e pela compreensão das minhas ausências.

Ao Prof. Dr. Evaldo de Pauly, pela lucidez nas correções.

Ao Prof. Ms. Luís Antônio Longo que, como amigo e colega, não mediu esforços para auxiliar nas indicações e referências bibliográficas, como também para disponibilizar sua Biblioteca, cujas obras muito enriqueceram esta pesquisa.

À minha família, com amor.  
Aos meus amados pais "*in memoriam*"

*“Por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual”.*

Karl Marx



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>I O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL .....</b>	<b>17</b>
1 O CAMINHO DA FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL .....	19
2 A COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA SESU/MEC E A PRÁTICA CONCRETISTA DA FORMAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA, HUMANISTA E INTERDISCIPLINAR.....	30
2.1 <i>Diretrizes curriculares: uma nova etapa no ensino jurídico</i> .....	32
2.2 <i>A função social do ensino jurídico</i> .....	37
<b>II. TEOLOGIA, DIREITO E DIREITOS HUMANOS: .....</b>	<b>44</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS DA INTEGRAÇÃO SOCIAL E AS FORMAS DE CIDADANIA .....</b>	<b>44</b>
1. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA .....	46
1.1 <i>O que é cidadania?</i> .....	54
1.2 <i>A crise da cidadania moderna</i> .....	58
2. TEOLOGIA E CIDADANIA: uma reflexão teológica sobre as relações seculares da modernidade e da cidadania.....	60
3. AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS .....	62
4. A IGREJA FRENTE ÀS QUESTÕES DOS DIREITOS HUMANOS.....	69
<b>III. O NOVO PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO:.....</b>	<b>85</b>
<b>GÊNERO E DIREITO – UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES.....</b>	<b>85</b>
1. GÊNERO: a experiência da nova construção dos sexos .....	92
2. RECONSTRUINDO O PAPEL SOCIAL DA MULHER .....	100
3. GÊNERO E DIREITOS HUMANOS .....	102
3.1 <i>Violência contra a mulher e os direitos humanos</i> .....	102
3.2 <i>Panorama sobre a violência de gênero</i> .....	108
4. RECONHECIMENTO JURÍDICO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E A LEI 9.099/95 .....	115

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>126</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Há algumas décadas toma corpo nos cursos de Direito a reflexão sobre os grandes problemas de nosso tempo, qual seja, a adequação da formação sócio-profissional do operador jurídico aliada aos temas sociais que corroem as entranhas da vida em sociedade. Este trabalho, portanto, por um lado, problematiza e redefine os paradigmas político-jurídicos da sociedade e do ensino do direito; por outro lado, (re)coloca a questão da justiça como dimensão simbólica fundamental do direito, reivindica a luta pelos direitos da pessoa humana como horizonte de sentido da comunidade política e destaca a cidadania como a questão central da construção conflitiva do espaço público no mundo moderno.

Esta intersecção produziu um diálogo profundo entre a consciência real e concreta dos problemas vividos e a defasagem dos currículos jurídicos, demonstrando a progressiva perda das funções sociais do ensino do direito.

Na verdade, o que se propõe neste trabalho é demonstrar o novo paradigma de ensino jurídico, resultante da conjugação da organicidade em seus aspectos formativos, com um padrão de excelência em seus aspectos informativos e uma visão global da teoria do direito e da práxis jurídica, na perspectiva de uma compreensão alargada dos fenômenos sociais.

O presente estudo e o que se quer demonstrar sobre o ensino, ou mais propriamente, sobre a evolução do ensino jurídico no Brasil, é a sua relação com os movimentos sociais, que resultaram no reconhecimento dos direitos da pessoa e na inclusão dos novos sujeitos de direito, rompendo com a ideologia e com as versões tradicionais da dogmática jurídica, cujas reflexões contribuíram para articular a relação entre direito, educação e religião.

Isto porque, normalmente – e a análise histórica oferece elementos que confirmam algumas suspeitas – os fundamentos e os desdobramentos da teologia da libertação, movimento caracterizado pela luta contra a opressão e violação de direitos, foram vinculados

à educação, ao pensamento econômico, ao pensamento social, ao pensamento político e filosófico, mas não ao Direito. Por outro lado, entende-se que o acadêmico de direito, como o operador do direito, não pode e nem deveria abandonar, no exercício de sua atividade profissional, o enfoque crítico da interpretação jurídica como forma de reconhecer no Direito o fato social que ele reflete.

Desta forma, a proposta do ensino jurídico no Brasil e as suas modificações foi justamente uma tentativa de mudança de paradigmas, na intenção de fugir de um conhecimento meramente dogmático, mas, sobretudo, uma proposta de constante renovação, quer pela interpretação, quer pela aprendizagem juridicamente crítica. Porém, o mais importante nesse processo é entender que, para obter respostas da nossa época, é necessário o prévio conhecimento de questões de outras épocas, por mais distantes que se coloquem. E aí entra a compreensão do porquê do reconhecimento dos novos direitos ou dos novos sujeitos de direito nesta sociedade contemporânea. É porque em algum período, em alguma época eles foram suprimidos ou nem foram reconhecidos como direito, como se verá nos decorrer deste trabalho.

Interessa, para fins desse trabalho, entender como se deu o processo de evolução do Direito e, mais propriamente, do ensino jurídico, na medida em que se pode refletir teoricamente e entender o caráter dogmático de sua concepção inicial e a trajetória que fez o curso de Direito ser entendido hoje como um instrumento de transformação social.

Parece ser, esta, uma reflexão que remonta ao próprio objeto deste estudo: o Direito está ganhando contornos novos, a concepção do ensino jurídico não admite mais o tecnicismo neutro, um saber especializado, de regras procedimentais básicas.

Porém, para que haja estas incursões, dependerá muito da forma com que será apresentado e como este conhecimento jurídico chegará aos alunos. No caso do direito, tomado como integrante das ciências sociais, pode-se dizer que se trata de um conhecimento eminentemente crítico e, portanto, pode propor-se como teoria científica, na medida em que faz uma reflexão sobre as condições de existência dos fenômenos jurídicos e sua relação no contexto da vida social que lhe dá origem.

A plena apreensão do direito enquanto objeto de conhecimento exige um estudo reflexivo dos fatores históricos que o produziram, bem como as implicações que joga sobre o futuro. Tal horizonte de sentido para a ação pedagógica do ensino jurídico nos convida a fugir das posturas academicistas, engessadas, cujas análises teóricas no campo do conhecimento estão cada vez mais distantes da problemática existencial do dia a dia.

De que forma isto se dá? Não apresentando o Direito como algo definitivo, acabado, mas como uma ciência dinâmica, envolvente, que permite inovar a partir da detecção da imperatividade da lei, quando não equipara todos à qualidade de sujeitos de direitos.

Neste sentido, a reconstrução metodológica da reflexão jurídica aponta para uma dimensão relevante no atual contexto social: o caráter emancipatório da teoria crítica do direito. O que isto significa? Significa uma mudança de paradigma no ensino do direito, não mais aceito como um saber jurídico pronto, mas com possibilidades de outras análises e outras verdades no campo do conhecimento jurídico.

Mas a idéia central que se procura desenvolver neste estudo, objetiva demonstrar que o Direito, juntamente com a Teologia e os movimentos sociais, também foi responsável por grandes lutas que determinaram novo rumo à história, tanto pelo empenho por um estado democrático quanto pela rearticulação do ensino jurídico na direção de novos objetivos sociais, econômicos e políticos.

O desdobrar dessa articulação implica demonstrar que o Direito esteve e está intrinsecamente conjugado com os problemas sociais, e constantemente desafiado a apresentar soluções legítimas quando da violação dos direitos fundamentais da pessoa humana. A tradição cristã estabeleceu a pedra angular da temática dos direitos humanos: a vida como sagrada, o ser humano como ponto culminante da criação. Isto significa dizer que há uma união indissolúvel entre Teologia, Direito e Educação, pois teólogos, juristas e educadores repudiaram e repudiam, denunciaram e denunciam a tortura, o cerceamento da liberdade e todas as violações dos direitos fundamentais contra homens e mulheres, que resultou no reconhecimento dos direitos individuais, coletivos e sociais.

Não resta dúvida de que o exposto evidencia a relação entre o Direito, a Teologia e os movimentos sociais, como componentes indispensáveis no processo de reconhecimento

dos direitos humanos na materialização da cidadania, sendo que a Educação se apresenta como um caminho para a concreção desse processo.

Para melhor compreender como isso se dá, torna-se importante entender os vários enfoques dos direitos humanos e, especialmente, dos direitos humanos de uma parcela da sociedade que, historicamente, se viu fora do palco de seus direitos: as pessoas negras, as mulheres, as pessoas homossexuais, as crianças e os adolescentes, os idosos, entre outros. Para efeitos desse trabalho, considerar-se-ão especificamente as questões de gênero.

Essa nova compreensão dos direitos da pessoa humana não poderia deixar de ser objeto de preocupação do Direito. A abordagem dessas temáticas em nada se assemelha à visão sobre os direitos em tempos passados. Pelo contrário, foram as pressões pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana, presente hoje no art. 1º, inc. III da Constituição Federal de 1988, que impuseram decisões jurisprudenciais e projetos de lei, visando a garantia e proteção legal de homens e mulheres num contexto transdisciplinar.

Mas por que transdisciplinar? Pelo fato de que a construção dessa nova ordem social não ter sido uma invenção apenas dos operadores jurídicos, mas, como demonstraremos no decorrer deste estudo, também de teólogos e educadores. Foi, pela análise histórica, um movimento maior de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas.

Para a compreensão dessa análise, o presente trabalho encontra-se desenvolvido em três capítulos, que tem por fim proporcionar o conhecimento e a análise da evolução do ensino jurídico no Brasil, pertinente à crítica da inadequação de um ensino meramente legalista (teórico e prático), moldado em um período cuja ordem social autoritária impedia pensar as possibilidades práticas para os direitos humanos, em especial no que se refere aos direitos sociais, econômicos e culturais.

Dessa forma, o primeiro capítulo enfoca a evolução do ensino jurídico no Brasil, seu caráter inovador quando se refere à inserção, no currículo do curso de direito, de disciplinas como Sociologia Jurídica e Filosofia do Direito, por exemplo, e a grande produção acadêmica preocupada com o diagnóstico e a solução da crise do Ensino Jurídico no Brasil, além da possibilidade de pensar o ensino jurídico voltado para os direitos humanos, a cidadania e a democracia, sem esquecer os pressupostos técnicos necessários para o mercado de trabalho.

Portanto, a produção do saber jurídico, em seus múltiplos marcos teóricos elaborados pelo senso comum, constitui um dos aspectos mais relevantes da epistemologia educacional do direito, assim como também da filosofia jurídica, quando se intenta, de forma dialética, uma compreensão da sociedade. Neste sentido, tratar-se-á também a primeira grande questão, quando se pensa no ensino jurídico do Brasil, que se refere ao perfil do acadêmico de direito e em que medida os Cursos de Direito, juntamente com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seriam responsáveis pela definição do papel das profissões jurídicas.

Da mesma forma, tratar-se-á neste capítulo, a flexibilização do ensino jurídico, das diretrizes curriculares, uma nova etapa no ensino jurídico no Brasil e também sobre quais as perspectivas do ensino e das profissões jurídicas para o terceiro milênio.

Como os Cursos de Direito estão se adequando para, simultaneamente, desenvolver a responsabilidade social? Quais são os papéis historicamente desempenhados pela faculdade de Direito no Brasil? Por isso, será demonstrado que o governo federal, representado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), juntamente com a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), defendem medidas para tornar o ensino jurídico um curso de qualidade, de forma que a transmissão da cultura jurídica não se torne um processo educacional dogmático. Por isso, deu-se a evolução do ensino jurídico e do direito, especialmente quando a OAB adquiriu legitimidade e respeitabilidade populares por suas lutas institucionais e desinteressadas na defesa da cidadania.

No segundo capítulo, serão apresentadas as transformações políticas e sociais das últimas décadas que exigiram um repensar nas clássicas categorias de interpretação do processo social e histórico por que passaram a teologia, a educação e o direito. Assim, tratar-se-á da construção da cidadania, um novo paradigma de reconhecimento de direitos, onde a Igreja, através de seus movimentos contra a opressão e pelo Direito, através de um processo de inserção social e transformação institucional, abriram a necessidade de desenvolver estratégias teóricas e metodológicas capazes, por um lado, de superar os limites da versão dogmática da Ciência do Direito, e, por outro, de propiciar uma discussão sobre a natureza histórica das teorias do direito e do poder estatal nela subjacentes.

Nos dias de hoje, é notório que o papel precípua das profissões jurídicas e das instituições de Direito vem cada vez mais sendo concentrado pela visão coletiva e pelo

discurso garantidor da eficácia e efetividade dos direitos humanos e da formação para a cidadania. E é neste último sentido que se pretende abordar a cidadania e a crise da cidadania moderna. Também se tratará das relações entre cidadania e teologia e, a partir da análise da Igreja frente às questões dos direitos humanos, estabelecer-se-á a possibilidade de eficácia prática para a concreção dos direitos humanos, caracterizada por uma série de rupturas em diversas instâncias sociais, que favorecem a imposição do reconhecimento da cidadania e da dignidade da pessoa humana, através de uma visão renovada do Direito, imbricada numa ligação intrínseca com a Teologia e com a Educação.

No terceiro capítulo será apresentado o novo paradigma do ensino jurídico, referente aos processos sociais que caracterizam hoje o bacharel em Direito: uma sólida formação humanística, com uma visão empreendedora, voltada aos processos de transformação da sociedade; mais especificamente, uma sociedade composta por homens e mulheres como sujeitos de direitos. Neste capítulo fica demonstrada claramente a evolução do ensino jurídico e do Direito, pois se trabalham o humanismo e a inclusão social, os direitos humanos e os novos direitos na formação do operador jurídico.

Para uma melhor compreensão sobre esses novos paradigmas, tratar-se-á dos direitos da mulher, através da compreensão da nova (re)construção dos sexos, oportunizando demonstrar, no plano social, a figura da mulher como um ser humano concretamente existente. Da mesma forma, tratar-se-á do papel social da mulher e da evolução dos direitos humanos quando as Nações Unidas passaram a definir a violência contra a mulher como uma violência contra toda a sociedade. Sem dúvida, a atuação do Estado, quando adequada e eficaz, pode reduzir as violências de gênero, impedindo a manutenção da situação de desrespeito e violação a que são submetidas as mulheres. E, ao final do terceiro capítulo, será demonstrado como esta intervenção, apresentada no reconhecimento jurídico da violência contra a mulher e a Lei 9.099/95, resultou nas proposições para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, invocando os delineamentos dos direitos humanos das mulheres e da cidadania universal, da qual emanam direitos e garantias historicamente assegurados por elas.



## I. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Para a plena compreensão de como se deu o processo de evolução do Direito no Brasil, o jurista Edmundo Lima de Arruda Jr. faz a seguinte reflexão:

(...) o grande desafio para o próximo século reside na busca da síntese entre o particularismo e o universalismo. O Estado e o Direito constituem, ainda, a base da racionalidade normativa da democracia, numa conjuntura adversa de dilapidação de valores universais duramente conquistados na história por parte das lutas populares<sup>1</sup>.

O que isto significa? Significa dizer que os operadores jurídicos deverão estar mais preparados para o próximo século e superar de vez alguns preconceitos, como por exemplo,

- 1- considerar a crítica como substituição/destruição de seu mundo;
- 2- considerar-se como parte de uma classe média sem identidade com as lutas mais amplas dos trabalhadores;
- 3- não ultrapassar os limites da luta institucional corporativa<sup>2</sup>.

A partir deste entendimento, quando se fala em sujeitos de direitos, é interessante lembrar que Gutierrez assinalou que a possibilidade de uma ampla e profunda aspiração à liberdade, ou de as pessoas se entenderem como sujeitos de direito, está na “libertação de tudo que limita ou impede ao homem (e aqui leia-se ser humano homem e mulher) a realização de si mesmo, de tudo que trava o acesso a sua liberdade ou exercício dela”<sup>3</sup>.

Esta liberdade de que fala o autor é uma liberdade em todos os sentidos, que a Constituição Federal outorgou; é a liberdade de lutar contra a opressão e miséria, a partir da tomada de consciência de novas e sutis formas de opressão que se apresentam cotidianamente, e é a liberdade que Paulo Freire anunciou como sendo a libertação da prisão da ignorância.

---

<sup>1</sup> Edmundo Lima de ARRUDA JUNIOR, *Introdução ao idealismo jurídico*, p. 92.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 93.

<sup>3</sup> Gustavo GUTIERREZ, *Situação e tarefas da teologia da libertação*, p. 34.

Percebe-se, como assevera Arruda Jr. que o ecumenismo da teologia da libertação e o socialismo não estão mortos e indicam possibilidades boas de reapropriação de novos sentidos do senso comum. “A sociedade da cidadania mundializada é a aposta na vida, pois é luta por maiores graus de liberdade e igualdade, ideais fusionados e redefinidos”<sup>4</sup>. Assim, segundo Arruda Jr.,

(...) o mito da informação que liberta o ser humano não deve ser abandonado, mesmo que pareça imbecil esta idéia. (...) Desconsiderá-las implica em obstaculizar uma interlocução política e teórica importante para compreender os dilemas de nosso tempo<sup>5</sup>.

Estes questionamentos também são levantados por Junqueira porque, apesar das importantes mudanças no ensino do direito, a idéia histórica de que os cursos representam apenas um rito de passagem permanece. Segundo a autora, as grades curriculares dos cursos de direito não contemplam disciplinas voltadas ao desenvolvimento da responsabilidade social e profissional dos futuros bacharéis em Direito. Em relação a este aspecto, Junqueira informa que

(...) uma ampla literatura internacional tem sido produzida nas últimas décadas para denunciar o efeito nocivo do ensino jurídico sobre os valores dos estudantes de direito, cujo idealismo do primeiro ano é gradualmente substituído pelos valores do mercado de trabalho<sup>6</sup>.

Mas de que forma uma faculdade ou um curso de direito se entende como comprometida com a defesa da cidadania?

Segundo Junqueira:

(...) com ampliação do currículo mínimo para formação de um bacharel em direito; pela perspectiva humanista e ética; treinamento dos operadores do direito, através da obrigatoriedade da prática jurídica; ampliação da experiência acadêmica; melhoria da infra-estrutura das faculdades de direito, especialização do bacharel em direito por áreas de conhecimento<sup>7</sup>.

Sem dúvida, se tornadas efetivas as questões acima levantadas, serão preservados os interesses da OAB e do MEC, que viabilizem um melhor ensino jurídico; porém, como bem lembra Warat, se a crise que atinge o Direito é uma crise que diz respeito diretamente aos

---

<sup>4</sup> Edmundo Lima de ARRUDA JUNIOR, op. cit., p. 94

<sup>5</sup> Idem, p. 94

<sup>6</sup> Idem, p. 114.

<sup>7</sup> Eliana Botelho JUNQUEIRA, *O profissional do direito no terceiro milênio*.

problemas vinculados ao ensino jurídico, “tenho a firme convicção de que a solução para a crise somente poderá ser contornada através do ensino jurídico”<sup>8</sup>.

As ditaduras do Estado Novo (1937) e do regime militar (1964) levaram os advogados a assumir coletivamente a defesa dos direitos humanos e os princípios do Estado Democrático de Direito, ou seja, um papel político. A Lei nº 4.215/63 já prenunciava essa dimensão, assumida explicitamente pela Lei nº 8.906/94<sup>9</sup>, cujo cometimento é expressivo no art. 4º: “defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado Democrático de Direito, os direitos humanos, a justiça social”. É uma nova perspectiva do ensino jurídico, resultante da crise das universidades do país, especialmente nas faculdades de direito, nas quais, pela intolerância autoritária pós-64, introduzida pela Lei nº 5.540/68<sup>10</sup>, impôs-se um sistema educacional completamente dissociado do contexto sócio-econômico brasileiro.

Observando essa realidade, em meados da década de 80, o professor Faria descreveu de forma contundente a crise do ensino jurídico:

A educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – como os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais<sup>11</sup>.

E é neste sentido, pela eficácia dos direitos humanos através de uma formação jurídica voltada para a cidadania que se pretende desenvolver este trabalho, como se verá a seguir.

## 1 O CAMINHO DA FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Os primeiros cursos de Direito brasileiros foram criados através da lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, e denominados de Academias de Direito. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, em março de 1828; o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em maio desse mesmo ano. Em 1854, através do Decreto nº 1.386, os cursos jurídicos passaram a se denominar Faculdades de Direito, e o curso de

<sup>8</sup> Luis Alberto WARAT, *A produção crítica do saber jurídico*, p. 13.

<sup>9</sup> A lei nº 4.215/63 era a legislação que regulamentava o exercício profissional da advocacia que antecede o atual estatuto da OAB, nº 8.906/94.

<sup>10</sup> Esta lei fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior até a vigência da LDB de 1972.

<sup>11</sup> José Eduardo FARIA *Apud* Ivan FURMANN, *Ensino do direito?*

Olinda foi transferido para Recife. Em 1879 foi implantada a reforma do ensino livre, segundo a qual o aluno não era obrigado a freqüentar as aulas, mas apenas prestar os exames e obter aprovação. No Império, o Ensino do Direito se caracterizou por: 1 – ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia o curso, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e compêndios adotados<sup>12</sup>; 2 – ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; 3 – ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; 4 – ter sido local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; 5 – por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.

É interessante observar que no Império havia uma perspectiva liberal, revolucionária, esclarecida, como afirma Lima Lopes, capaz de fazer grandes manifestações em defesa da liberdade individual. Porém, conviveu incomodamente, do ponto de vista teórico, com a escravidão. Mais tarde, com a República surge uma inovação importante: a possibilidade da criação das faculdades livres, instituições particulares que poderiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas federais, inclusive o direito de conferir o grau acadêmico após o cumprimento, pelo aluno e pela instituição, das exigências contidas nos estatutos (provas e aprovações). Isso elevou razoavelmente o número de cursos, gerando, dessa forma, maiores possibilidades de acesso da classe média ao ensino superior. As faculdades começaram a surgir em vários pontos do país, encerrando o monopólio exercido por São Paulo e Recife e dando início ao pluralismo quantitativo de cursos de Direito no país. Esse fato passou a ser apontado como um dos primeiros motivos da decadência do ensino do Direito no país. As queixas contra os cursos foram muitas, como a falta de freqüência dos professores, as fraudes nas listas de presença dos alunos, o dogmatismo e o tradicionalismo nas disciplinas<sup>13</sup>. Ao mesmo tempo, o liberalismo impunha-se e generalizava-se no discurso dos bacharéis. Exemplo marcante de liberalismo convicto foi Rui Barbosa. É dele, segundo Lima Lopes, a idéia de que

---

<sup>12</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES, Eliane Botelho JUNQUEIRA. *Ensino do direito no Brasil*, p. 19.

<sup>13</sup> José Reinaldo de Lima LOPES, *O direito na história*, p. 343.

(...) direitos individuais corresponde a direitos do indivíduo. São direitos inerentes à individualidade humana ou à individualidade social (...) direitos que não resultam da vontade particular, por atos, contratos, mas de nossa própria existência na espécie, na sociedade e no Estado<sup>14</sup>.

Na República Velha continuou havendo uma desvinculação entre a instância educacional e a realidade social, sendo que as principais alterações motivadas pela mudança do regime foram a introdução de inovações no currículo dos cursos, procurando dar maior profissionalização aos egressos. Porém, o sistema continuou a ser rígido, não sendo introduzida nenhuma alteração estrutural<sup>15</sup>. Outra inovação apresentada foi a influência decisiva do positivismo na concepção de Direito e seu ensino e, por fim, o início das discussões sobre a questão da metodologia de ensino. Porém, a aula-conferência continuou sendo, em regra geral, a opção didático-pedagógica adotada. No ano de 1931, houve a Reforma Francisco Campos, através da qual se procurou dar um caráter nitidamente profissionalizante aos cursos de Direito.

É interessante observar que, com essa reforma, objetivava-se desdobrar o curso de Direito em dois: o Bacharelado e o Doutorado, cabendo ao primeiro a formação dos operadores técnicos do Direito e, ao segundo, a preparação dos futuros professores e pesquisadores, dedicados aos estudos de alta cultura. Entretanto, essa reforma não obteve, na época, o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente, e não tendo os de doutorado atingido os objetivos almejados. Esses títulos que propunha a Reforma Francisco Campos, não como cursos distintos, já estavam previstos na Lei de 1927, que criou os cursos de Direito no Brasil, em seu artigo 9º, o qual dispunha expressamente que:

Os que freqüentarem os cinco anos dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem poderão ser escolhidos para Lentes.

Paralelamente aos movimentos referentes aos cursos jurídicos, havia outros movimentos acontecendo, como o movimento de mulheres, por exemplo. As mulheres queriam novas relações familiares, e queriam isto junto com o direito de votar e serem

---

<sup>14</sup> José Reinaldo de Lima LOPES, op. cit., p. 368.

<sup>15</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES, Eliane Botelho JUNQUEIRA, op. cit., p. 20.

votadas e, segundo Lima Lopes, “as mulheres operárias que sempre trabalharam, não queriam apenas salários, mas direitos de participação política.” Apesar desta notável luta, o movimento ainda era minoritário e uma jurisprudência feminista precisou esperar as décadas finais do século para impor-se, como se verá no terceiro capítulo. A introdução de um pensamento social nestes termos fez-se debaixo de um período autoritário e, ao lado disso, os debates sobre a reforma do ensino jurídico aconteciam.

Em 1955, o problema do Ensino do Direito poderia ser analisado de duas formas: como uma projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional e como um aspecto da própria cultura jurídica<sup>16</sup>. Ao analisar a crise da sociedade brasileira daquele período, Dantas relacionou a universidade e a sua burocratização como mero centro reprodutor de conhecimentos tradicionais. Da mesma forma, entendia ser fundamental a recuperação do papel de criação que compete à universidade, sendo essa retomada também necessária no campo do ensino do Direito.

O que isto quer dizer? Para Dantas, o Direito, como técnica de controle social, estava em processo crescente de perda de credibilidade, sendo necessário um movimento que restaurasse a supremacia da cultura jurídica e da confiança no Direito como forma de controle social, devendo esse movimento lançar raízes em uma reforma do ensino, tendo como meta o desenvolvimento e o efetivo empenho do raciocínio jurídico<sup>17</sup>. Isto porque o objetivo do ensino jurídico da época era proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições das normas jurídicas. Ou seja, para Dantas, “o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático”<sup>18</sup>.

No ano de 1962, houve um avanço no ensino jurídico, pois, pela primeira vez na história do ensino do Direito brasileiro, implantou-se um currículo mínimo; até aquele momento, o Estado, através dos órgãos competentes, havia imposto currículos plenos predeterminados. Apesar disso, a alteração introduzida no conjunto normativo educacional

---

<sup>16</sup> Edmundo Lima de ARRUDA JUNIOR, op. cit., p. 108.

<sup>17</sup> San Tiago DANTAS, *A educação jurídica e a crise brasileira*, p. 449.

<sup>18</sup> Idem.

não trouxe maiores efeitos na prática efetiva nos cursos de Direito, mantendo-se os currículos plenos limitados e estanques, apesar da flexibilidade introduzida pelo novo sistema adotado.

No período de 1930 a 1972, além das questões já destacadas, pouca coisa mudou qualitativamente no ensino do Direito, por não haver grandes mudanças estruturais. Houve, neste período, uma proliferação de cursos de Direito por todo o país, ampliando o acesso a eles por parte da classe média<sup>19</sup>. A qualidade permaneceu, em geral, de baixo nível e o conteúdo desvinculado da realidade social. Desta forma, continuou prevalecendo, na prática, a aula-conferência, embora seja nesse período que se inicia o pensar a crise do Ensino do Direito como um aspecto da crise do Direito e sua cultura, e a criticar o ensino meramente legalista, defendendo, como meta pedagógica, o desenvolvimento do raciocínio jurídico<sup>20</sup>.

No ano de 1972, através da Resolução nº 03 do Conselho Federal de Educação (CFE), introduziu-se no país um novo currículo mínimo para os cursos de Direito, substituído em dezembro de 1994 pela Portaria MEC nº 1886/94. Do ano de 1972 até os dias de hoje, foi muito grande a produção acadêmica preocupada com o diagnóstico e a solução da crise do Ensino Jurídico no Brasil, especialmente sobre a possibilidade de pensar o ensino jurídico voltado para os direitos humanos, cidadania e democracia.

A questão dos direitos humanos na América Latina, a partir da metade do século XX, vem caracterizada por dois momentos e, segundo Corrêa<sup>21</sup>, o primeiro momento se refere à violação dos direitos individuais, direitos inalienáveis do ser humano, tais como a liberdade de ir e vir, a integridade física, liberdade de pensamento, entre outros direitos. Também foram massacrados pelas ditaduras militares latino-americanas os direitos políticos básicos, como o sufrágio universal, o exercício da representação política, que foi mutilado pela cassação de mandatos, demonstra as imensas dificuldades que os grupos de defesa dos direitos humanos enfrentaram:

‘O segundo momento’, segundo Corrêa, (...) refere-se à luta em defesa dos direitos humanos posterior ao regime militar. Nesse novo momento de teorização dos direitos humanos temos as práticas políticas voltadas para as questões sociais e para a extensão dos direitos a todos<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES, Eliane Botelho JUNQUEIRA, op. cit., p. 21.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Mariza CORRÊA, *Os crimes da paixão*, p. 194.

<sup>22</sup> Idem, p. 196.

Em síntese, os direitos humanos consistem na defesa da moradia, lazer, alimentação, trabalho, direito à saúde, salário justo e terra para quem nela trabalha, segurança. Para isso se tornar realidade, foi necessário todo um trabalho de formação e educação em direitos humanos visando a participação e organização populares para um trabalho conjunto de superação das injustiças sociais. Da mesma forma, segundo Corrêa<sup>23</sup>, a Igreja latino-americana, caracterizada pela Teologia da Libertação, lutou corajosamente pela defesa dos direitos humanos, cuja parcela progressista da igreja identificou os direitos humanos como o direito dos pobres.

A inserção da Igreja na luta pela defesa dos direitos humanos resultou, segundo Corrêa, a partir de dois fatores relacionados com a realidade brasileira e, por extensão, latino-americana:

- 1- a agudização das contradições do modelo econômico brasileiro, de caráter periférico e dependente, explorado pelos países ricos, fez a Igreja voltar-se mais à luta pelos direitos humanos através de seus mecanismos pastorais como: Ação Católica, Comunidades Eclesiais de Base, Círculos Bíblicos e outros;
- 2- o recrudescimento do autoritarismo por parte dos governos militares com a gradual exclusão da Igreja do bloco hegemônico do poder que fez a Conferência dos Bispos posicionar-se contra o governo, tomando posição através de denúncias e documentos e agindo concretamente através de grupos de defesa dos direitos humanos<sup>24</sup>.

A partir daí, segundo Aldunate<sup>25</sup>, desencadearam-se movimentos em defesa dos favelados, da mulher marginalizada, da união e consciência negra. Surgiram entidades e movimentos como a Campanha da Fraternidade, centros de pesquisa na perspectiva dos pobres como CEBI, CEDI, IBASE, ISER e outros.

Quem dá uma fundamentação consistente dessa postura alternativa latino-americana é Leonardo Boff<sup>26</sup>. Para ele, na base das modernas codificações dos direitos humanos está uma utopia antropológica, de fundo cristão, cuja função reside na crítica permanente das codificações e na provocação de processos produtores de novas expressões históricas dos direitos humanos. O que isto significa? Significa que o respeito aos direitos humanos tem como idéia central o direito à vida ou de uma luta política pelos meios de vida. Neste sentido,

---

<sup>23</sup> Mariza CORRÊA, op. cit., p. 198.

<sup>24</sup> Idem, p. 200.

<sup>25</sup> José ALDUNATE, *Direitos humanos, direitos dos pobres*, p. 81.

<sup>26</sup> Leonardo BOFF, *O Deus defensor dos direitos do pobre*, p. 93.



conforme Aldunate<sup>27</sup>, o pobre poderia ser entendido como todo aquele que carece de bens materiais e, no plano da dignidade, além desses bens materiais, carece de uma plena participação social e política.

No caso específico do Direito, um novo processo educacional deverá inclinar-se, segundo Warat<sup>28</sup>, para os valores sociais, mais do que para a instrução pura e simples. Essas discussões levaram o Ministério da Educação (MEC), no início da década de 80, a criar uma Comissão de Especialistas de Ensino do Direito (CEED), com a finalidade de apresentar uma nova proposta de currículo, não sendo, no entanto, implantada. A Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, nomeada pelo MEC, de composição plurirregional, tinha a finalidade de verificar em profundidade a organização e o funcionamento dos cursos de Direito e de apresentar uma proposta de alteração do currículo mínimo. A comissão foi composta pelos professores Adherbal Meira Mattos (Pará), Álvaro Mello Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro), Tércio Sampaio Ferraz Júnior (São Paulo), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant'Anna (Rio Grande do Sul).

Esta comissão apresentou uma proposta de divisão em quatro grupos de matéria<sup>29</sup>: O primeiro, de matérias básicas como pré-requisito, englobando:

- \* Introdução à Ciência do Direito;
- \* Sociologia Geral;
- \* Economia;
- \* Introdução à Ciência Política;
- \* Teoria da Administração.

O segundo, de formação geral, abrangendo os seguintes campos do conhecimento:

- \* Teoria Geral do Direito;
- \* Sociologia Jurídica;
- \* Filosofia do Direito;
- \* Hermenêutica Jurídica;
- \* Teoria Geral do Estado.

---

<sup>27</sup> José ALDUNATE, op. cit., p. 119.

<sup>28</sup> Luis Alberto WARAT, op. cit., p. 13.

<sup>29</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES, Eliane Botelho JUNQUEIRA, op. cit., p. 53.

O terceiro, composto pelas matérias de formação profissional:

- \* Direito Constitucional;
- \* Direito Civil;
- \* Direito Penal;
- \* Direito Comercial;
- \* Direito Administrativo;
- \* Direito Internacional;
- \* Direito Financeiro e Tributário;
- \* Direito do Trabalho e Previdenciário;
- \* Direito Processual Civil;
- \* Direito Processual Penal.

O quarto grupo seria formado pelas habilitações específicas, visando o conhecimento especializado, devendo as disciplinas e áreas ofertadas atenderem à realidade sócio-cultural de cada região, às possibilidades de cada curso, ao interesse dos alunos e à capacitação do quadro de professores. Com relação ao estágio, previa o projeto a criação do Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de 600 horas-atividade, integralizáveis no prazo de dois anos. Esse laboratório substituiria os estágios curriculares, supervisionado e extracurricular para eliminação do Exame da Ordem, criados respectivamente pelas Resoluções 003/72 e 015/73, ambas do CFE, sendo facultativo aos alunos nele ingressarem.

Porém, o Conselho Federal de Educação não tomou qualquer decisão para a implantação dessa proposta, sendo ela esquecida, além do CFE, também pelo MEC. Por isso, na década de 90, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criou uma Comissão de Ensino Jurídico (CEJ), encarregada de diagnosticar a situação desse ensino no Brasil e apresentar propostas de solução. A efetivação das propostas e soluções apresentadas pela comissão teve grande repercussão, sendo que se seguiu a ela a convocação, pelo MEC, de uma nova Comissão de Especialistas.

Assim, em 1991, o Conselho Federal da OAB, através de seu então presidente, Marcelo Lavenère Machado, instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, composta por: Álvaro Villaça de Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Souza Júnior, Paulo Luiz Netto Lôbo, Roberto Armando Ramos de Aguiar e Sérgio Ferraz. Essa comissão, mantida pelos presidentes que a sucederam, com alterações em sua composição nominal, tinha como função inicial levantar dados e análises e fazer um diagnóstico da situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogados, para, com base neles, efetivar uma proposta concreta das distorções encontradas. O diagnóstico e a proposta

elaborados pela comissão foram apresentados durante a XIV Conferência Nacional da OAB, realizada em Vitória (ES) em setembro de 1992, e podem ser encontrados no livro editado pelo Conselho Federal da Ordem, intitulado: OAB Ensino Jurídico – diagnóstico, perspectivas e propostas<sup>30</sup>.

Especificamente no que se refere à questão curricular, foram as seguintes as diretrizes apresentadas pela Comissão da OAB<sup>31</sup>:

- a) Em linha de princípio, reafirma que a reforma de currículo, sem embargo de propiciar as condições para melhoria de qualidade do curso, não opera milagres. Deve ser acompanhada do engajamento efetivo dos professores e estudantes, de mudanças de atitudes e comportamentos pedagógicos;
- b) É oportuno que a OAB elabore, com a participação de especialistas de todo o país, diretrizes curriculares, que possam servir como modelo recomendável aos cursos jurídicos;
- c) O currículo do curso jurídico deve ter uma composição tridimensional integrada, interligando-se as disciplinas de formação geral, disciplinas profissionalizantes e atividades práticas;
- d) As disciplinas de formação geral devem desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas, incluindo-se sociologia (geral e jurídica), filosofia (geral e jurídica), economia, história do direito e do pensamento jurídico, hermenêutica, ética (geral e jurídica) e as teorias gerais, abrangentes dos vários ramos do direito privado e público;
- e) As disciplinas profissionalizantes devem igualmente observar uma perspectiva crítica, capacitando o futuro profissional a enfrentar as transformações que o futuro for determinando;
- f) Além do estágio, a prática deve estar associada, sempre que possível, a todas as disciplinas profissionalizantes;
- g) Além das disciplinas previamente determinadas, o currículo deve prever uma parte flexível para ser integrada com atividades desenvolvidas pelo aluno, conforme programação aprovada, tais como: monitoria, iniciação científica, extensão, participação em congressos, seminários, conferências, assim como seminários e conferências especiais sobre temas não previstos nos programas das disciplinas convencionais, inclusive temas interdisciplinares tais como infância e adolescência, consumidor, meio ambiente, informática, linguagem, terra, habitação, questão populacional, urbanização, dívida externa, desenvolvimento, política, administração;
- h) O currículo deve contar com o menor número possível de disciplinas, com o máximo de carga horária possível, oportunizando maior contato professor/aluno. É recomendável uma maior concentração em disciplinas básicas ou nucleares, integrando, sempre que possível, as novas demandas do conhecimento científico, nos conteúdos programáticos dessas disciplinas, evitando a pulverização do ensino-aprendizagem;
- i) A concentração de estudos em setores especializados, durante a graduação, pode ser adotada para atender peculiaridades de regiões geoeeducacionais, sem prejuízo de sólida formação geral. É preferível que as especializações sejam intensificadas em cursos de pós-graduação lato sensu;
- j) As disciplinas devem ser agrupadas em setores de estudo, para maior integração dos programas e planejamento acadêmicos, de forma a evitar superposição de atividades e repetição de matérias, tão comuns nos cursos jurídicos.

---

<sup>30</sup> OAB. Conselho Federal. *Ensino Jurídico* – OAB.

<sup>31</sup> *Idem*, p. 7-9.

Diferentemente do que havia ocorrido anteriormente, desta vez, a proposta foi aprovada, sendo suas diretrizes tornadas obrigatórias já a partir de 1996, através da Portaria MEC nº 1886/94. A OAB, visando pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura jurídica, desenvolveu, a partir de análise criteriosa definida pela Comissão de Ensino jurídico do Conselho Federal da OAB, um segundo volume, intitulado OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação<sup>32</sup>.

Nesta obra, é feita uma avaliação classificatória, tendo por base os dados informados pelas próprias instituições em resposta a um questionário encaminhado a todos os 184 cursos existentes no país. Dos 184 cursos, 88 responderam, levando em consideração diversas questões referentes a cinco itens básicos: corpo docente, infra-estrutura, estrutura acadêmica, pós-graduação, pesquisa e extensão e corpo discente. Os cursos foram classificados em bons/excelentes, regulares/satisfatórios e insuficientes. Segundo Rubens Approbato Machado, Presidente Nacional da OAB, não é uma ingerência da instituição de classe no campo acadêmico, como alguns críticos apressados tentam difundir. Antes, cumprindo determinação estatutária, trata-se de um programa de defesa da qualidade do ensino jurídico no País<sup>33</sup>.

Assim, na seqüência de seu trabalho, a CEJ publicou três novos volumes, assim denominados: OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares (1996), OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil (1997) e OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência (2000). Da mesma forma, em 2001 a CEJ instituiu o *OAB Recomenda*, um programa de avaliação dos cursos jurídicos, através do qual se retoma a proposta iniciada em 1993, no sentido de implementar um sistema de avaliação e classificação dos Cursos de Direito. O resultado dessa proposta foi publicado nos livros *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos* (2001) e *OAB Recomenda: Em defesa do Ensino jurídico* (2003).

Conforme o Presidente Nacional da OAB<sup>34</sup>, este programa não é um ranking dos cursos jurídicos brasileiros: a divulgação do selo de qualidade conferido às instituições de ensino não significa que as outras sejam ruins; pelo contrário, é uma reflexão sobre o número de faculdades de Direito em funcionamento no Brasil, que já passa de 700, e o reflexo da

---

<sup>32</sup> OAB, op. cit.

<sup>33</sup> OAB. Conselho Federal, *OAB Recomenda*, p. 71.

<sup>34</sup> Rubens Approbato MACHADO, *Em defesa da qualidade do ensino*, p. 7.

mercantilização do ensino na atividade jurisdicional. Pois, segundo Machado, “um ensino jurídico não-qualificado compromete a formação dos futuros operadores do Direito”<sup>35</sup>. Ou seja,

(...) as deficiências de ensino, aliadas a grades curriculares defasadas, a corpos docentes descomprometidos com a eficiência dos cursos, a interesses mercantilistas ensejadores da profusão de cursos e de muitas de suas extensões sem a necessária capacitação, a flagrante falta de formação e de informação dos alunos, são alguns dos motivos de um despreparo gritante de uma ponderável parcela dos operadores do Direito<sup>36</sup>.

É importante salientar que o ensino jurídico foi tema de debates em todas as Conferências realizadas pela OAB desde a primeira em 1958. Isto porque “a advocacia é a única profissão a ter Estatuto Constitucional, por ser essencial à administração da Justiça”<sup>37</sup>. Está no artigo 133 da Constituição Federal: “O advogado é indispensável à administração da Justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da Lei”. Portanto, a advocacia, para seu exercício pleno, exige conhecimentos, estudos permanentes, leituras diárias de doutrina, jurisprudências e da legislação, bem como e especialmente a obrigatoriedade do acompanhamento dos fatos sociais voltados à dignidade do ser humano, temática central que se pretende demonstrar no cap. 2 desta pesquisa.

Relativamente aos debates da OAB em suas conferências e à divulgação da avaliação realizada pela CEJ/OAB, em março de 1993, o MEC nomeou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, encarregada de apresentar proposta concreta de solução para a crise que esse ensino jurídico apresentava, levando em conta também um outro critério: o das condições de oferta aferidas pelo INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tendo como base os resultados do Exame Nacional de Cursos (o chamado “provão”) e do Exame de Ordem. Por fim, a idéia de estabelecer um elenco de cursos merecedores de recomendação por parte da OAB, e que ensejou uma nova Comissão de Especialistas, inspirou-se na atribuição legal que outorga ao Conselho Federal da entidade “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos”<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Rubens Approbato MACHADO, op. cit.

<sup>36</sup> Eliotério Fachin DIAS, *As deficiências do ensino jurídico e a necessidade de (re)construção coletiva dos projetos pedagógicos*.

<sup>37</sup> Rubens Approbato MACHADO, op. cit., p. 7.

<sup>38</sup> Lei 8.906/94, art. 54, XV.

Sendo assim, pensar as possibilidades práticas de um ensino jurídico voltado aos direitos sociais, econômicos e culturais resultou dos profundos debates caracterizados pela busca de alternativas concretistas possíveis, através da instrumentalização da prática jurídica voltada à formação integral e humanista do operador do direito, como se verá no tópico que segue.

## 2 A COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA SESU/MEC E A PRÁTICA CONCRETISTA DA FORMAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA, HUMANISTA E INTERDISCIPLINAR

Como visto anteriormente, a preocupação com a formação crítica do operador do Direito está presente há muito tempo nos debates pela qualificação da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos sociais. Por isso,

(...) ainda que o reconhecimento dos direitos individuais e dos direitos sociais seja um elemento característico das diferentes mutações verificadas na evolução do Estado de Direito, (...), é indiscutível o seu papel comum na busca do bem-estar social, objetivo que ocupa o epicentro de qualquer estrutura estatal<sup>39</sup>.

Porém, para que isso ocorra, nas instituições de ensino jurídico deve haver propostas que efetivem a formação de profissionais engajados para a efetivação, consolidação e ampliação da cidadania civil. Tendo em vista a especificidade do ensino jurídico, o curso de Direito deve propor também um discurso garantidor da eficácia e efetividade dos conteúdos – tradicionais ou inovadores – voltados aos direitos humanos, como instrumento de resguardo para a efetivação da cidadania. Por isso, a Comissão de Especialistas da OAB realizou reuniões regionais com dirigentes dos Cursos de Direito e respectivos centros acadêmicos, para ouvir suas sugestões.

O primeiro desses encontros, referentes à região Sul, foi realizado em Porto Alegre, nos dias 05 e 06 de abril de 1993. O segundo, abrangendo as regiões Norte e Nordeste, realizou-se em 21 e 22 de junho de 1993, em Recife. O terceiro seminário, da região Sudeste, foi realizado em São Paulo, nos dias 25 e 26 de outubro de 1993. Nos dias 06 e 07 de dezembro de 1993 foi realizado em Brasília o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, com a presença de 120 delegados inscritos, vindos das mais diversas regiões do Brasil, para tratar do tema Elevação de Qualidade e Avaliação. Esse seminário teve como ponto de partida as

---

<sup>39</sup> Emerson GARCIA, *O direito à educação e suas perspectivas de efetividade*.

conclusões e propostas dos outros três seminários realizados anteriormente, para os quais foram convidados todos os cursos de Direito e Centros Acadêmicos do país, além de outras instituições representativas da área educacional e da área jurídica em geral. As conclusões e propostas foram agrupadas em três grandes grupos: elevação da qualidade; avaliação interna e externa e a reforma dos currículos. Resumidamente, dentre as propostas de formação técnica específica, destacam-se:

1. O Curso Jurídico, tanto em suas matérias fundamentais quanto nas profissionalizantes, deve propiciar uma sólida formação técnico-jurídica e sociopolítica;
2. A reflexão teórico-doutrinária do Direito deve também ser direcionada para a construção de um saber crítico que possa contribuir para a transformação e a ordenação da sociedade;
3. É necessário proporcionar ao acadêmico embasamento humanístico, com ênfase em disciplinas como Filosofia Geral, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica e outras matérias fundamentais e interdisciplinares, a exemplo de Sociologia Geral, Teoria Geral do Direito, Hermenêutica, Economia, Metodologia Científica, História do Direito, Português e Linguagem Jurídica, Fundamentos da Ética Geral e Profissional;
4. Recomenda-se que a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito elabore anteprojeto de Resolução, a ser apresentado ao Conselho Federal de Educação, articulando as propostas e contemplando as variáveis e diretrizes aprovadas no Seminário<sup>40</sup>.

Percebe-se que houve não apenas uma reforma atinente aos currículos, mas também uma preocupação quanto à elevação da qualidade de ensino nos cursos de Direito. Com base nas disposições contidas nas propostas, foram indicados cinco tópicos para embasar as estratégias e práticas, visando a melhoria da qualidade de ensino. São eles:

1. Incentivar nos cursos jurídicos a organização de uma estrutura de ensino crítico que aumente as fontes de informação sobre as situações sociais e políticas onde o direito deve atuar;
2. Estimular a elaboração de um projeto pedagógico democrático em que as experiências do saber empírico sobre o direito sejam consideradas como reserva estratégica para a construção do saber científico sobre o direito real;
3. Realização de seminários, palestras estudo dirigido com discussão de textos e casos;
4. Criação de um Centro Pedagógico onde a análise e a avaliação sejam adotadas como instrumento na elaboração de um projeto pedagógico;
5. Maior intercâmbio entre as instituições de ensino de direito e entre seus corpos docente e discente visando não apenas aprofundar o conhecimento científico, mas também compartilhar experiências que possibilitem melhorias na formação didático-pedagógica do corpo docente<sup>41</sup>.

Concluído o trabalho da Comissão, no que se refere à questão curricular, foi elaborado o anteprojeto previsto e encaminhado ao CFE em novembro de 1994. Com a extinção desse órgão, foi o anteprojeto para as mãos do então Ministro da Educação, Murilo Hingel, que o aprovou através da Portaria 1.886, de 30 de dezembro de 1994, publicada no

---

<sup>40</sup> MEC/SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação. *Relatório Final*. Dez. 93. p. 8-9.

<sup>41</sup> MEC/SESu, op. cit., p. 9.

Diário Oficial da União de 4 de janeiro de 1995. Com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, introduziu-se no Direito Educacional brasileiro a figura das Diretrizes Curriculares, em substituição à idéia de Currículo Mínimo. E assim, com base nessa alteração e na necessidade de adaptação, nessa matéria, do conjunto normativo nacional, O Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu, em 2002, o Parecer nº 146/02, no qual propõe as novas Diretrizes Curriculares para a área do Direito.

### *2.1 Diretrizes curriculares: uma nova etapa no ensino jurídico*

Para “efetivar uma adequada leitura da legislação educacional brasileira”, relativa às diretrizes curriculares, “necessário se faz ressaltar três dentre os princípios gerais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206”:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III– pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (...);  
 VII – a garantia de padrão de qualidade<sup>42</sup>.

Os “três princípios, normas orientadoras fundamentais do Direito Educacional brasileiro” demonstram as idéias de pluralismo e liberdade (inc. II e III), no processo de ensino-aprendizagem, porém com determinado padrão de qualidade (inc. VII), conjugado com o art. 209 da Constituição Federal de 1988, que “estabelece que ‘o ensino é livre à iniciativa privada’, mediante ‘autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público’”. Isso significa que a “ordem constitucional garante a liberdade e o pluralismo”, mas em contrapartida, “exige a preservação da qualidade”. E, para “garantir que a qualidade seja mantida” pelas IES’s, “estabelece a avaliação por parte do Poder Público”. Sendo assim, o Poder Público, de um lado, garante a “flexibilidade suficiente para que” a Instituição de Educação Superior realize, através de “suas propostas pedagógicas, (...) os mandamentos constitucionais e, de outro, que” essa flexibilidade “possui como limites, também fixados pelo Poder Público, os padrões de qualidade a serem exigidos mediante processos avaliativos oficiais”<sup>43</sup>.

A Lei 9.394/96 estabelece, em seu artigo 43, as finalidades da educação superior:

---

<sup>42</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES, *O direito educacional e a autonomia das instituições de ensino superior*.

<sup>43</sup> *Idem*.



- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem (aqui leia-se ser humano) e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Diante de todas essas finalidades da lei, percebe-se a tentativa de evitar que o ensino da dogmática continue desligado de seu caráter problemático no que se refere à inserção do direito na realidade sócio-econômica brasileira. Em outras palavras, o grande desafio do Ensino Jurídico no Brasil é evitar que o preparo técnico do operador do direito se dê de maneira descompromissada com o alcance social de sua aplicação. Faria já afirmava que:

(...) é importante somar esforços, igualmente, para se tentar recuperar uma postura verdadeiramente acadêmica, capaz de estimular alunos e professor a perder o pudor – e de afirmar publicamente que a manutenção do direito, tal qual conhecemos e tal qual ensinamos, não visa, necessariamente, à prestação da justiça ou à conservação “do bem comum”, mas à consolidação das condições materiais das quais ele deriva – condições essas que refletem interesses específicos e que, pela própria natureza do processo de desenvolvimento social, político e econômico do país, estão em permanente mutação<sup>44</sup>.

Porém, a integração entre o ensino formativo e suas múltiplas implicações no meio social sofreu algumas resistências, especialmente das classes conservadoras, defensoras de um ensino jurídico anacrônico, que entendiam que o deslocamento das funções do direito positivo, do poder legislativo e do poder judicial para outros setores não-estatais, como o das centrais sindicais, das entidades de classe, dos movimentos populares, do movimento de mulheres entre outros, seria um sintoma da degradação universitária. Assim, ameaçando com a insegurança social e jurídica que poderia ser gerada ao se aceitar o caráter ideológico-político do direito positivo e da dogmática jurídica, tais guardiões recusam toda e qualquer mudança de natureza estrutural, prendendo-se assim ao falso dilema “ordem da lei X anarquia

---

<sup>44</sup> José Eduardo FARIA, *A reforma no ensino jurídico*, p. 57.

da vontade” e defendendo de maneira muitas vezes intolerante e antidemocrática o formalismo “objetivista” e “cientificista” dos positivismos jurídicos dominantes<sup>45</sup>.

Dessa preocupação com a reforma educacional do ensino do Direito, originou-se a Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito, cuja discussão visava conceber as escolas de Direito não apenas como uma forma de progresso cultural e científico, mas, também, como transformação e liberação social, enfatizando a necessidade de:

1. rever o conceito tradicional da ciência do direito, demonstrando como, a partir de um discurso organizado em nome da verdade e da objetividade, desvirtuam-se os conflitos sócio-políticos, que se apresentam como relações individuais harmonizáveis pelo direito;
2. questionar as concepções juridicistas sobre a lei e a coerção, através das quais são apresentadas as formas jurídicas e estatais como instrumentos de caráter técnico e as relações jurídicas com um sentido específico a priori, que afasta a compreensão de sua fundamentação nas relações sociais;
3. negar a visão reducionista que apreende o direito como um discurso punitivo, moralmente comandado, negligenciando, assim, a explicação de como as formas jurídicas influenciam na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas, políticas e ideológicas<sup>46</sup>.

O discurso crítico é, portanto, uma denúncia da impossibilidade de aceitar na cultura jurídica fetichizada o desconhecimento da realidade do direito, como forma jurídica que organiza e possibilita as relações sociais que o condicionam. Ou seja, o discurso crítico sobre o direito, centrando principalmente sua análise na instância cognitiva, tenta mostrar, na totalidade das condições sociais, a incidência da forma jurídica na produção de uma formação social. O saber crítico sobre o direito tenta produzir, desta forma, uma teoria das relações e da forma jurídica; continuando, é preciso

1. denunciar as funções políticas e ideológicas das concepções jurídicas sobre o Estado, que implicam a separação da sociedade civil e política, a partir da falácia da separação do interesse particular e geral; da separação do direito e da política e do estabelecimento da primazia da lei como garantia dos indivíduos;
2. repor uma inversão da razão jurídica dominante, que estabelece uma análise juridicista e não política do Estado, para situar-nos, substitutivamente, frente a um discurso que pretende falar politicamente do direito;
3. tentar estudar (recolocar) os efeitos sociais do dito, do calado, do reprimido, do que somos forçados a dizer ou interpretar a partir da cultura juridicista (que inclusive extrapola as atividades dos juristas de ofício);
4. criar uma consciência participativa que permita aos diferentes juristas de ofício se engajar competentemente nos múltiplos processos decisórios, como fatores de intermediação das demandas da sociedade e não como agentes do Estado, ou seja, tentar refletir sobre as condições para uma nova relação entre a técnica jurídica e a prática política;

---

<sup>45</sup> José Eduardo FARIA, op. cit., p. 58.

<sup>46</sup> Idem, p. 59.

5. modificar as práticas tradicionais da pesquisa jurídica a partir, de uma crítica epistemológica das teorias dominantes, de suas contradições internas e de seus efeitos ideológicos, com relação aos fenômenos que pretende organizar e explicar<sup>47</sup>.

Desta forma, destruindo antigas concepções, pretende-se definir o objeto e o método de um conhecimento que se realizaria na procura da quebra da unidade ideológico-político-conceitual dos diferentes discursos do direito, o que permitirá formular problemáticas cada vez mais rigorosas sobre as condições de possibilidade e funcionamento do direito como forma social específica<sup>48</sup>.

Os objetivos para o ensino jurídico aqui demonstrados visam discutir a reforma e a função de um curso jurídico num contexto como o brasileiro. Sua incorporação, sob a forma de um projeto acadêmico, cumpriria de modo mais eficaz suas obrigações funcionais, propiciando uma visão alargada tanto da arte do direito quanto da ciência do direito, superando as tradicionais antíteses: ser/dever ser, validade/efetividade, valor/fato, mediante uma concepção metodológica que integrasse o conhecimento jurídico nos processos sociais a partir dos quais se origina o próprio direito positivo.

Na esteira dessa análise, Wolkmer afirma que, na crise de valores que atravessa a realidade mundial e que degenera as relações da vida cotidiana local, uma das alternativas possíveis para transcender a exclusão e as privações, provém da pressão e da força mobilizadora dos novos sujeitos sociais que, por vontade própria e pela consciência de seus reais interesses, são capazes tanto de criar novos direitos quanto lutar pela manutenção e efetividade de direitos. Não há dúvida de que a situação de miséria, exclusão e segurança por uma vida digna constituem a razão motivadora e a condição de possibilidade do aparecimento de direitos, engendrados pela historicidade de novos atores<sup>49</sup>.

É, pois, neste contexto de exclusão, carências e necessidades materiais que se situam as práticas cotidianas e insurgentes dos movimentos sociais, que, ainda que com certas limitações, são portadores potenciais de novas formas de fazer política, bem como fonte inovadora de produção jurídica, resultando no reconhecimento de novos direitos. Desta forma, no entender de Wolkmer, mesmo considerando que os chamados direitos “novos” nem

---

<sup>47</sup> José Eduardo FARIA, p. 59..

<sup>48</sup> Luis Alberto WARAT, op. cit., p. 65.

<sup>49</sup> Antonio Carlos WOLKMER, op. cit., 2000, p. 102.

sempre são inteiramente “novos”, na verdade, por vezes o “novo” é o modelo de obtenção de direitos que não passam mais pelas vias tradicionais – legislativo e judicial –, mas provém de um processo de lutas e conquistas das identidades coletivas para o reconhecimento pelo Estado<sup>50</sup>.

Assim, a designação de “novos” direitos refere-se à afirmação e à materialização de necessidades individuais (pessoais) ou coletivas (sociais) que emergem em toda e qualquer organização social, não estando obrigatoriamente previstas ou contidas na legislação estatal positiva. Pode-se descortinar, a partir de algumas necessidades justas e indispensáveis e pela força social emergente, a justificativa para a eficácia e a legitimidade dos chamados novos direitos, dentre eles:

- a. direito a satisfazer as necessidades existenciais: alimentação, saúde, água, ar, segurança, etc.;
- b. direito a satisfazer as necessidades materiais: direito à terra (direito de posse, direito dos sem-terra), direito à habitação (direito ao solo urbano, direito dos sem-teto), direito ao trabalho, ao salário, ao transporte, à creche, etc;
- c. direito a satisfazer as necessidades sócio-políticas: direito à cidadania em geral, direito de participar, de reunir-se, de associar-se, de sindicalizar-se, de locomover-se, etc.;
- d. direito a satisfazer as necessidades culturais: direito à educação, direito à liberdade de crença e religião, direito à diferença cultural, direito ao lazer, etc.;
- e. direito a satisfazer as necessidades difusas: direito à preservação ecológica, do meio ambiente, direito de proteção ao consumo, etc.;
- f. direito das minorias e das diferenças étnicas: direito da mulher, direito do negro, do índio, da criança, do idoso, do reconhecimento das uniões homoafetivas, etc.<sup>51</sup>;

De certo modo, estas necessidades justas, imperiosas e indispensáveis estão elencadas no Título I, dos Princípios Fundamentais e no Título II, dos Direitos e Garantias Fundamentais (direitos e deveres individuais e coletivos) no artigo 5º da Constituição Federal da República de 1988. Porém, é inegável que a construção de uma justiça democrática e participativa só é possível com a interferência destes novos sujeitos sociais, formados por associações comunitárias, redes de movimentos sociais, por organizações não governamentais (ONGs), que se projetam, segundo Wolkmer, não só como pólos de pressão política e cultural, instituintes de uma nova legalidade, mas como agentes capazes de lutar contra a violação dos direitos básicos e fundamentais, desencadeados pelo pragmatismo e pela barbárie do neoliberalismo<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Antonio Carlos WOLKMER, *Op. cit.*, p. 105.

<sup>51</sup> Antonio Carlos WOLKMER, *Pluralismo Jurídico*, p. 151.

<sup>52</sup> Antonio Carlos WOLKMER, *Op. cit.*, 2000, p. 106.

Por fim, entende-se que nesse processo de afirmação de “novos direitos”, fundados na legitimação de ação de novos sujeitos coletivos, está implicada a humanização do ensino e da prática jurídica, pois o Direito enquanto expressão da comunidade não se revelará como mero aparato ideológico do sistema, mas como busca de respostas superadoras, reordenando as relações e as práticas cotidianas, encarando-as como fontes alternativas de produção de direitos.

Nesta perspectiva é que surge, no ensino jurídico, através das novas diretrizes curriculares, uma prática concretista voltada para os direitos humanos, como se verá no tópico que segue.

## *2.2 A função social do ensino jurídico*

Reorganizar o ensino jurídico não pode ser entendido apenas como uma rearticulação do estudo do direito positivo. Reorganizar o ensino jurídico significa reorientá-lo em direção de novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Assim, segundo Faria, reorganizar o curso jurídico é, igualmente, ter consciência de que sua deterioração não se deve ao acaso, na verdade, tal processo serviu a interesses sociais específicos, de modo que sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implica reorientar o ensino do direito a uma instância de maior rigor científico e de maior eficácia para a consecução de uma sociedade mais livre e igualitária do que a atual. Trata-se, em síntese, de conceber as escolas de direito não apenas como meio de progresso cultural e científico, mas, também, de meio de transformação e liberação social<sup>53</sup>.

A fim de conceber novas escolas de direito no Brasil, as mudanças no campo do ensino e das profissões jurídicas se deram a partir de quatro instrumentos legais, segundo Junqueira<sup>54</sup>: a Portaria nº 1.886/94, que aprovou um novo currículo para as faculdades de direito, substituindo o currículo de 1972; a Lei 8.906, que aprovou em 1994 um novo Estatuto para a Ordem dos Advogados do Brasil; o Código de Ética e Disciplina aprovado em 1995, substituindo o antigo Código de Ética de 1934, e a Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995, que introduziu o Exame Nacional de Cursos.

---

<sup>53</sup> José Eduardo FARIA, op. cit., p. 15.

<sup>54</sup> Eliana Botelho JUNQUEIRA, op. cit., p. 114.

Percebe-se, pela análise desses quatro instrumentos normativos, que existe uma vontade política de transformação do ensino do direito tanto no governo federal, representado pelo Ministério da Educação e Desporto, como na Ordem dos Advogados do Brasil, com a ampliação do currículo mínimo para a formação do Bacharel em Direito, como pela perspectiva humanista e ética, através da introdução de matérias como Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito e Ética Jurídica.

Desta forma, a Portaria do MEC nº 1.886/94 estabeleceu que, ao lado da formação técnico-profissional e da formação prática, os cursos jurídicos devem assegurar ao aluno uma formação sócio-política, denominada também de formação humanística; isto é, além da formação dogmática jurídica, os cursos devem propiciar uma sólida fundamentação interdisciplinar, que permita ao futuro operador do direito situar-se como cidadão e ser humano, na sociedade em mudanças, para melhor compreender as transformações históricas, políticas, ideológicas e econômicas.

Neste sentido, a pergunta é: qual o eixo central do saber jurídico? Os alunos devem ser orientados exclusivamente numa dimensão prático-forense, ou devem ser preparados com a finalidade de se tornarem capazes de assumir uma postura crítica frente ao direito positivo para adequá-lo à realidade sócio-econômica emergente? É conveniente o ensino jurídico numa perspectiva essencialmente dogmática? No dizer de Netto Lôbo, (...) o direito positivo muda, mas os princípios ficam. É necessário alçar-se aos princípios, às categorias científicas, às teorias, aos dados de outras ciências e ramos do conhecimento, particularmente aqueles que têm o ser humano e as relações intersubjetivas como objeto<sup>55</sup>.

Isso significa pensar o ensino jurídico como possibilidade prática e concreta voltada para os direitos humanos e sociais, pois os fatos, sobretudo os fatos jurídicos, são, para a dogmática, aquilo que a norma determina como tal. Daí resulta a ciência do direito: quando o operador jurídico argumenta a partir do texto de alguma norma jurídica do sistema. Temos, como exemplo, um juiz alternativo que não quer despejar um inquilino inadimplente porque ele é pobre e o proprietário é rico, mas não pode basear sua decisão expressamente neste argumento, posto que não há em nosso sistema uma norma que garanta direitos subjetivos

---

<sup>55</sup> Paulo Luiz NETTO LÔBO, *A advocacia no III milênio*, p. 148.

meramente pela pobreza, ou que penalize alguém por possuir mais imóveis do que necessita para morar. Por isso, ele vai às normas constitucionais, algumas das quais vagas e ambíguas justamente para permitir que os mais diferentes argumentos caibam nelas, e lá toma a norma que protege a dignidade do ser humano, para embasar seu argumento de que a moradia é essencial à dignidade e que a Constituição deve prevalecer sobre a Lei do Inquilinato, lei esta que seria a via normal de aplicação nesse caso concreto<sup>56</sup>.

Portanto, a dignidade do ser humano, contida no inciso III, do art. 1º da Constituição Federal de 1988, que trata, no Título I, dos Princípios Fundamentais, com prevalência sobre as demais normas, aponta, segundo Bolzan de Moraes, “para uma inafastável revisão conteudística do Direito, principalmente quando introduzimos um referencial inovador para a ordem jurídica estatal, qual seja: a idéia de solidariedade”<sup>57</sup>.

Na esteira dessa análise, Norberto Bobbio afirma que nos últimos anos tem se acelerado o processo de multiplicação dos direitos, e o justifica com base em três razões: a primeira delas é o fato de ter havido um aumento de bens a ser tutelados; em segundo porque teria aumentado o número de sujeitos de direito e em terceiro, porque teria havido também uma ampliação dos status dos sujeitos<sup>58</sup>.

Essa ampliação dos *status* a serem guarnecidos pelo Direito, ocorreu na medida em que o ser humano passou a ser considerado não como sujeito genérico ou abstrato, mas sim visto na sua especificidade ou concretude de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, mulher, homossexual, negro, apenado, etc.<sup>59</sup>.

Nota-se, portanto, que a concretização dos conteúdos relativos aos direitos humanos, no sentido de buscar mecanismos que permitam maior efetividade possível na proteção e promoção dos direitos humanos, passa inexoravelmente pelas escolas de ensino jurídico. Para Bolzan de Moraes, é preciso que se busque, até mesmo pela experiência histórica autoritária, instrumentalizar os operadores jurídicos com os meios necessários para uma prática comprometida com a efetividade dos direitos humanos, especialmente a partir da

---

<sup>56</sup> João Maurício ADEODATO, *Direito e holismo na modernidade*, p. 54.

<sup>57</sup> José Luiz Bolzan de MORAIS, *Do direito social aos interesses transindividuais*, p. 160.

<sup>58</sup> Norberto BOBBIO, *A Era dos Direitos*, p. 69.

<sup>59</sup> José Alcebíades OLIVEIRA JUNIOR, *Alternativas não estatais de solução de conflitos*, p. 305.

promulgação da Carta Magna de 1988 que se assenta, fundamentalmente, na salvaguarda dos direitos e garantias fundamentais<sup>60</sup>.

Isto significa dizer que os valores fundamentais afirmados no contexto da Carta Constitucional emergiu das lutas em prol da emancipação humana e das transformações das condições de vida. E esta inserção brasileira aos direitos humanos é muito recente, uma vez que somente com a redemocratização e com a promulgação da Constituição Cidadã foi possível consolidar-se um texto “francamente aberto para os desafios dos direitos humanos (a ver-se pelos artigos 5º, 6º e 7º)”.

Aliás, permite a Constituição “(...) falar-se em direitos humanos explícitos em seu texto, em direitos humanos implícitos, bem como em direitos humanos decorrentes de tratados assinados pelo Brasil, de modo que isso favoreça a abertura do leque de influência dessa categoria de direitos sobre o ordenamento jurídico nacional”<sup>61</sup>.

Da mesma forma, e por entender da maior significância a expressão “dignidade da pessoa humana” constante no art. 1º, inc. III, incorpora todos os direitos inerentes à pessoa seja pela força hermenêutica, seja pela sua configuração no ordenamento jurídico, seja pela efetiva proteção da pessoa. Por isso, a violação da dignidade da pessoa corresponderia à violação de todas as lutas, lutas da Igreja, através de seus movimentos sociais, da Educação, a partir dos novos enfoques sociais do processo ensino-aprendizagem voltados à libertação e do Direito, pois as pautas das reivindicações de teólogos, educadores e juristas engajados nos movimentos sociais foram calcadas na defesa dos direitos humanos, parâmetro para o progresso e inclusão social para os indivíduos, os grupos e as coletividades.

Nesse sentido, segundo Bobbio, “(...) os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando do aumento do poder do homem sobre o homem (...) ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo, ou permite novos remédios para as suas indigências”<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> José Luiz Bolzan de MORAIS, *Fragmentos para um discurso e uma prática concretista dos direitos humanos*, p. 27.

<sup>61</sup> Eduardo C. B. BITTAR, *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*, p. 123.

<sup>62</sup> Norberto BOBBIO, op. cit., p. 6.



Por isso, é preciso evitar que o ensino da dogmática jurídica seja desligado do seu caráter problemático no que se refere à inserção do direito na realidade sócio-econômica brasileira. Em outras palavras, o grande desafio que os cursos de direito têm pela frente é evitar que a formação técnica do acadêmico de direito se dê de maneira descompromissada com o alcance social de sua aplicação.

Portanto, a reforma do ensino jurídico e o debate sobre a crise de funcionalidade e operatividade teórico-prática é produto de uma ação educativa pensada enquanto fenômeno social, sob a perspectiva de uma formação humanística do educando, fundada na igualdade, dignidade e solidariedade humana. Neste sentido, todo o processo de interação dos agentes sociais e de construção de decisões comuns segundo a ação comunicativa, e essa comunicação se dá através do diálogo interdisciplinar, passa a ter reflexo sobre a própria noção de direito.

O que isto quer dizer? Quer dizer que o direito ainda é o meio garantidor da contenção das arbitrariedades sociais e da mesma forma que a teologia e a educação, o escudo para a construção da justiça social. Aliás, como afirma Bittar, “(...) o Direito entra nesse processo exatamente para cumprir um papel primordial: permitir que as interações sociais ocorram sem recurso à dominação pela força física (violência), ou por outros recursos que restrinjam a real liberdade dos atores sociais”<sup>63</sup>.

É esse o mote de uma discussão confessional e também secular: não há como dissociar ao final do processo de formação de um indivíduo, que se deu pelo aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a questão ética que será utilizada para lidar com os outros no contexto da sociedade. Em outras palavras, é a ética universal do ser humano, a que Paulo Freire se reportava quando das suas preocupações com o comportamento, a ação humana e a função do docente no preparo social dos educandos em todos os níveis do ato educacional.

A ética de que falo é a que sabe da afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero e classe. É por esta ética inseparável da prática educativa que devemos lutar, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos. A melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com a obra concordamos. Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela, mas o que não posso, na minha crítica, é mentir. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Eduardo C. B. BITTAR, op. cit., p. 183.

<sup>64</sup> Paulo FREIRE, *Ação cultural*, p. 16.

Pode-se entender, com isso, que a educação, assim como o direito e a teologia, está engajada, como esteve ao longo da história, no processo de fortalecimento da identidade dialogal dos indivíduos na sociedade. Por isso, segundo Paulo Freire, quando se pensa na função do educador, deve-se pensar nele desempenhando uma tarefa humanista e para que isso ocorra, “a humanização vai no sentido contrário de qualquer concepção bancária de educação, e verte-se no sentido criativo da educação conscientizadora, engajadora, habilitante, estimulante e produtiva”<sup>65</sup>.

A educação é, na verdade, não apenas uma palavra, mas uma práxis, que implica ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo. Esta evolução já teve início, como se viu anteriormente, pelos movimentos sociais organizados pela Igreja e nas denúncias das violações aos direitos humanos, cujos governos passivos no plano educacional direcionaram uma grande parte da população, “a massa sobrando”, à miséria intelectual, à manipulação das massas e à sujeição do povo aos desmandos e às inconstitucionalidades.

A consciência dessa dimensão faz pensar concretamente, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na formação integral do educando, “(...) radicando em seus estudos a preocupação com ética, além de estimular e favorecer, entre outras coisas: o aprimoramento como pessoa humana, incluindo-se nessa preocupação a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico e a coligação entre teoria e prática”<sup>66</sup>.

Isto significa dizer, nas palavras do autor que o objetivo educacional deve aprimorar a consciência ética e a formação do acadêmico como pessoa humana, livre de ideologias capazes de provocar-lhe o adestramento mental. Nessa ótica, e para compreender como se dá o processo de adestramento ou um ensino acrítico, é o que Warat afirma ao dizer que

(...) considerando-se que o exercício do poder praticado pelas camadas sociais dominantes repousa na aceitação pelo público daqueles valores que as instrumentalizam ideologicamente, muitas das tentativas de racionalização de valores deste tipo, mantidos como sagrados e veneráveis, têm sido considerados inconvenientes. Por isso, durante muito tempo, as Ciências Sociais foram rejeitadas em vários círculos e concebidas como transgressão à ordem legitimada<sup>67</sup>.

Neste sentido, é possível remeter-se ao período autoritário, para a manutenção do *status quo*, quando disciplinas como Sociologia Jurídica e Filosofia do Direito, que ensejavam a

---

<sup>65</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 62.

<sup>66</sup> Eduardo C. B. BITTAR, *op. cit.*, p. 105.

<sup>67</sup> Luis Alberto WARAT, *op. cit.*, p. 20.

discussão da crise que se devia impor ao tradicional ensino jurídico, foram suprimidas dos currículos dos cursos de Direito.

Nesta linha de pensamento, Warat também traz a questão da violência conceitual utilizada pela dogmática, violenta, segundo o autor, pela atitude de indiferença em relação ao “uso de um instrumental rigoroso para o estudo dos fenômenos jurídicos”<sup>68</sup>, que evidencia a ausência da dimensão epistemológica que – e é esta a grande crítica de Warat – deveria acompanhar a produção jurídica e dogmática. Ainda segundo o mesmo autor, no campo do Direito, a atividade teórica dos juristas deve partir do pressuposto de que tanto os conceitos idealizados e metafísicos que prescindem de referência à realidade, como a descrição intuitiva da prática jurídica, não servem para controlar os fetichismos e as representações imaginárias que a interação social projeta<sup>69</sup>.

Em outras palavras, sem as reflexões epistemológicas não há saber que transcenda o caráter ideológico da produção do conhecimento; as teorias jurídicas devem ter um caráter rigoroso e científico, consolidado, porém, num referencial social quanto à sua aplicabilidade. É este o caráter epistemológico que Warat entende ser necessário para uma nova construção do ensino jurídico, o qual se procurou demonstrar ao longo deste capítulo e, especialmente, quando das cruzadas teológicas e educacionais que, juntamente com o Direito, desconstruíram conceitos obsoletos de direitos, deslocando a centralidade da pessoa para o leito destas disciplinas, num caráter iminentemente interdisciplinar.

Da mesma forma, pode-se concluir que a atuação crítica e reflexiva da prática de ensino docente, aliada a um projeto político pedagógico que agregue a dogmática jurídica ajustada às transformações da realidade social, de forma a não confundir a crise do ensino jurídico com uma simples crise pedagógica, possibilitará uma formação técnico-jurídica e sócio-política do operador do direito, evitando, assim, a formação exclusivamente dogmática, objetiva e neutra, mas fundamentado o ensino jurídico através de um sólido conhecimento teórico e prático do direito, porém centrado no ser humano, como se verá no próximo capítulo.

---

<sup>68</sup> Luis Alberto WARAT, op. cit., p. 30.

<sup>69</sup> Idem.

## II. TEOLOGIA, DIREITO E DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS DA INTEGRAÇÃO SOCIAL E AS FORMAS DE CIDADANIA

Como visto no capítulo anterior, as últimas décadas produziram substanciais mudanças no mundo e no estado de consciência da humanidade, que obrigaram os educadores, juristas e teólogos tanto a repensar as clássicas categorias de interpretação do processo social e histórico quanto a criar outras novas, numa proposta interdisciplinar. Pelo presente estudo, três delas foram especialmente revisitadas: a cidadania, o direito e a atuação da Igreja nos movimentos sociais pelos direitos humanos.

A idéia que se procura desenvolver neste capítulo, que trata da teologia e dos direitos humanos como formas de luta pelo reconhecimento da cidadania dos indivíduos que compõem a sociedade, objetiva demonstrar que o Direito, juntamente com a Teologia e os movimentos sociais, também foi responsável por grandes lutas que determinaram novo rumo à história, tanto pelo empenho por um Estado democrático quanto pela rearticulação do ensino jurídico na direção de novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais, em consonância com as aspirações da sociedade, tal como foi demonstrado no capítulo anterior.

O modelo de sociedade reconhecido e aceito possuía como tese central a crença que o todo, o Estado era anterior e superior às partes, aos indivíduos. Aristóteles e Platão foram, sem sombra de dúvida, os seus primeiros expoentes. Platão, por exemplo, em sua obra *A República*, afirmava que os cidadãos eram todos irmãos, porém alguns dentre eles teriam poder de mando e “em sua composição fizeram eles entrar ouro, motivo pelo qual valem mais

do que ninguém; a outros fizeram de prata, para serem auxiliares; outros ainda, que se destinam a serem lavradores e artesãos, foram compostos de ferro e bronze”.

Esta afirmação demonstra claramente a convicção de que os seres humanos eram considerados desiguais, e esse entendimento prevaleceu durante longo período na história da humanidade.

A sociedade surgida nos séculos XVII e XVIII pôde, ao contrário, considerar os indivíduos como sendo anteriores ao Estado. Um dos seus primeiros expoentes foi Rousseau que, segundo Campos<sup>70</sup>, mesmo sem ter utilizado a palavra exclusão, contribuiu fortemente para identificar os dois tipos de desigualdades que atingem a espécie humana: por um lado, a desigualdade natural ou física que origina as dessemelhanças existentes entre os indivíduos da espécie humana, tais como sexo, raça, cor, idade, saúde. E, de outro, a desigualdade moral ou política que se encontra relacionada à estrutura de organização da sociedade, capaz de permitir a existência de diferenças de alguns em prejuízo de outros, como ser rico, pobre, poderoso ou fraco.

Essa origem histórica dos direitos humanos teve um caráter individualista, para o qual contribuiu fortemente a Igreja. A tradição ocidental e cristã, de caráter subjetivista e individualista, estabeleceu a pedra angular da temática dos direitos humanos: a vida como sagrada, o ser humano como ponto culminante da criação.

Isto mostra, fundamentalmente, a existência de uma união indissolúvel entre Teologia, Direito e Educação, que resulta do entendimento de que o valor do ser humano diante de Deus não está na sua cor, no seu sexo e nem no seu *status* social, mas no fato de que em Cristo, é aceito como filho de um mesmo Deus. Essa fundamentação da lei na concepção de Deus aparece, no caso brasileiro, no Preâmbulo da Constituição Federal:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

---

<sup>70</sup> André CAMPOS *et. al*, *Atlas da exclusão social no Brasil*, p. 27-28.

Quando da aprovação da Constituição pela Assembléia Nacional Constituinte, a invocação de Deus presente neste preâmbulo foi questionada por alguns parlamentares. No entanto, a tradição republicana mais radicalmente laica foi derrotada. Prevaleceu a posição hegemônica no parlamento, assim

Quando o Preâmbulo faz a invocação da proteção de Deus, está a demonstrar algo extraordinário: a importância de Deus. Isso torna relativa toda soberania social. Afasta-se toda tirania absolutista que sacraliza o poder e pretende fazer de um dirigente um Deus na terra. A economia, a política, a ciência e as artes não podem separar-se da fé que lhes determina seus fins divinos e humanos. A vida, em todas as dimensões, encontra em Deus sua unidade<sup>71</sup>.

Igualmente, quando a Igreja afirma que todos os seres humanos podem reconhecer-se como filhos e filhas de um mesmo Pai, os indivíduos são conduzidos a uma autêntica fraternidade, da qual emana a base de sustentação dos Direitos Humanos.

Nesta linha encontra-se a filiação cristã dos Direitos Humanos, segundo a qual a Igreja “busca nas fontes mais profundas da ascese cristã as trilhas que podem conduzir à libertação do povo”<sup>72</sup>, e o Direito, através da oposição ao regime autoritário e na busca de um ensino jurídico renovado, pensado enquanto instrumento de transformação social.

Neste sentido, como afirma Lafer<sup>73</sup>, o ensinamento cristão é um dos elementos formadores da mentalidade que tornou possível o tema dos direitos humanos, da cidadania e do processo de libertação da opressão vivida pelos povos do terceiro mundo.

Por fim, não resta dúvida de que o exposto evidencia a relação entre o Direito, a Teologia e os movimentos sociais, como componentes indispensáveis no processo de reconhecimento dos Direitos Humanos na materialização da cidadania, onde a Educação apresenta-se como um caminho para a concreção desse processo, como se verá no tópico que segue.

## 1. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Quando se fala em cidadania, aqui, o objetivo primeiro é compreender esse intrincado quadro que denuncia, à primeira vista, uma aparente contradição: ensino jurídico e

---

<sup>71</sup> Sérgio Luiz Souza ARAÚJO, *O preâmbulo da constituição brasileira de 1988 e sua ideologia*, p. 12-13.

<sup>72</sup> João Baptista HERKENHOFF, *Gênese dos direitos humanos*.

<sup>73</sup> Celso LAFER, *A reconstrução dos direitos humanos*, p. 119.

teologia, ensino jurídico e direitos humanos, ensino jurídico e cidadania, ensino jurídico e educação, o que condicionou a sociedade, como firmado anteriormente, a pensar durante muito tempo o Direito, a Educação e a Teologia como ciências isoladas do contexto social.

Pretende-se demonstrar que, assim como a Igreja e seus movimentos contra a opressão, também o Direito, através de um processo de transformação social e institucional, abriu a necessidade de desenvolver estratégias teóricas e metodológicas capazes, por um lado, de superar os limites da versão dogmática da Ciência do Direito, e, por outro, de propiciar uma discussão sobre a natureza histórica das teorias de direito e do poder social nela subjacentes. Em suma, a otimização do respeito à e da pessoa em todos os âmbitos da vida social exigiu o reconhecimento da cidadania e da dignidade da pessoa, através de uma visão renovada do Direito, imbricado numa ligação intrínseca com a Teologia e a Educação.

Sabe-se que a história, sendo ciência, busca seus materiais, tem seus critérios interpretativos ligados a uma práxis que a sustente. Nessa ótica, pesquisar e expor a partir de um entendimento secular seria afastar a finalidade deste trabalho, que foi a de criar um espaço para uma história dos direitos humanos e da cidadania, numa perspectiva multidisciplinar a que a comunidade cristã esteve condicionada.

Da mesma forma, ao criar um espaço para a história da Igreja, compreendendo neste aposto a sua implicação na luta pelo povo oprimido, discriminado e excluído da sociedade, tem-se também a intenção de compreender esta história e a sua periodização para a problemática e atual história dos direitos.

Sobre a história da Igreja, no contexto secular, muitos aspectos importantes neste sentido não foram até agora estudados, como, por exemplo, a Reforma Luterana. Poder-se-ia perguntar: qual a relação entre esta proposta de estudo e a Reforma de Martinho Lutero? Que implicações existem com relação aos direitos humanos, à educação, à cidadania, ao direito?

Esta questão tem muito de pessoal, quer pela formação cristã, quer pela docência numa universidade confessional mas, principalmente, pela compreensão da necessidade de explicar a evolução da própria história de cada pessoa. E essa compreensão se dá pela diversificação dos saberes e transpondo as barreiras que delimitam o campo do saber fragmentado. Desta forma, entende-se que é na formação crítica e na elaboração do saber

reflexivo dos fatores históricos e sociais onde se encontra o fundamento para a preparação dos novos dirigentes da sociedade deste século.

Neste sentido, recordem-se as palavras de Paulo Freire, no seu livro *Ação Cultural para a Liberdade*, em que se afirma que a plena apreensão da educação e dos movimentos sociais enquanto objeto de libertação exige um estudo reflexivo dos fatores históricos, bem como das implicações que joga sobre o futuro<sup>74</sup>.

O que isto significa? Significa que, embora considerada a educação como um processo de libertação, Paulo Freire recepciona, no papel educativo das Igrejas, a possibilidade de emancipação do gênero humano e do proletariado terceiro-mundista, dissolvendo as classes e fronteiras entre as entidades confessionais e seculares.

É interessante lembrar que Paulo Freire passou anos pesquisando, ordenando e sistematizando a secular trajetória da construção da sociedade. O resultado desse labor de investigação e de construção científica e pedagógica é a exposição sistemática da formulação teórica e da luta política pela prática da educação como um processo de reconhecimento da cidadania.

Isto é, para Paulo Freire, a cidadania só aconteceria pela conquista dos direitos individuais e coletivos da pessoa, pela participação do usufruto da riqueza coletivamente produzida e, finalmente, pela liberdade da opressão, como expressão central e necessária. A partir disso, constrói-se uma sociedade democrática<sup>75</sup>.

Percebe-se, a partir dessas análises, uma interlocução ecumênica entre a educação, o direito e a fé. É o que Dussel<sup>76</sup> afirmava quanto à importância da história ser realizada ecumenicamente e a responsabilidade de se reconstruir o passado a partir das exigências do presente.

Martinho Lutero, teólogo, educador e estudante de Direito, já fazia essa interligação, e isso ficou claro nos seus manifestos e na ruptura, no ano de 1517, com a Igreja Católica.

---

<sup>74</sup> Paulo FREIRE, op. cit., 1981, p. 21.

<sup>75</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*, p. 111.

<sup>76</sup> Enrique DUSSEL, *Hipóteses fundamentais da História Geral da Igreja na América Latina*, p. 60.



Tem-se então que a Reforma Luterana foi, ao mesmo tempo, uma mudança na estrutura da Igreja e o início de uma nova prática religiosa, mas também uma mudança na estrutura social, ou seja, a desestruturação do sistema feudal da Igreja Católica foi um avanço social, no sentido de diminuir os abusos cometidos pelos clérigos; estes fatos estimularam os movimentos protestantes.

Assim, a Reforma Luterana, ocorrida a princípio na Alemanha, deu origem à primeira guerra de religião do período moderno, travada entre os protestantes e os católicos, especialmente no protesto de Martinho Lutero contra a venda de indulgências, autorizada pelo Papa Leão X, para concluir as obras da Basílica de São Pedro, em Roma, no exercício de seu pontificado entre 1513 e 1521.

Importa informar que não está em foco, aqui, uma análise histórica detalhada da Reforma Luterana. Pretende-se apenas demonstrar, pelos aspectos mais gerais, a sua significação, que pôde abrigar uma nova concepção de sociedade, ou seja, um novo entendimento da fé cristã e suas implicações sociais.

É este entendimento que se dá, segundo Beck, pela compreensão de que os indivíduos devem

(...) tornar-se justos diante de Deus pela fé em Cristo Jesus, e mais justos em relação ao próximo pelo amor e serviço. Da fé em Cristo precisa brotar uma ética social que se traduza em legislação racional e distribuição eqüitativa dos bens que em conjunto produzimos<sup>77</sup>.

Dessa compreensão surgiram novas correntes culturais estritamente ligadas às grandes questões sociais envolvendo a pessoa, o que resultou nos movimentos sociais pela preservação e favorecimento da vida humana em todos os sentidos.

É evidente, como afirma Dussel<sup>78</sup>, que isto permite um trabalho entre o cientista sem compromisso de crença e o cientista crente, tocando aqui no sentido desta pesquisa que visa exemplificar esta imbricada convivência, na tentativa de abrir espaço para a crença num diálogo difícil e cheio de complexidades. Isso leva a observar, no sentido de contribuir para essa análise, que o reconhecimento da cidadania se deu com o rompimento do poder espiritual

---

<sup>77</sup> Nestor BECK, *Igreja, sociedade e educação*, p. 33.

<sup>78</sup> Enrique DUSSEL, op. cit., p. 58.

sobre o poder terreno, onde os indivíduos cristãos foram obrigados a se envolver de maneira mais direta com este mundo, a partir de manifestações em defesa da igualdade, ou seja, o seu agir destaca o outro como foco de sua atenção. Em outras palavras, passou-se a agir em defesa da cidadania plena para todos.

Convém assinalar, contudo, que este é apenas um dos aspectos da análise da interpretação da Igreja frente às dimensões sociais referidas, pois parece haver um acordo em conceber a cidadania como expressão do processo de transição e de crise que se manifesta tanto ao nível do Estado, da Igreja, do Direito, como da estrutura social. Todo o problema está em saber como se concebe este processo de transição e o tipo de mudança que se pode estabelecer com as formas da emergência de direitos.

Como afirma Freire<sup>79</sup>, desafiada pela eficiência que começa a ser exigida pelas sociedades que vão superando suas estruturas arcaicas, a Igreja modernizante aperfeiçoa sua burocracia para ser mais eficaz, quer na sua atividade social-assistencial quer na sua ação pastoral. Interessa-se, assim, por substituir as formas empíricas antes usadas no seu *quefazer* assistencial, por procedimentos técnicos. Seus antigos “Centros de Caridade”, orientados por leigos, passam a chamar-se “Centros de Comunidade”, sob a direção de assistentes sociais.

Percebe-se, a partir disso, que a Igreja e seus adeptos pastorais conquistam uma influência social definitiva, com atuação nos movimentos populares, movimento dos camponeses sem-terra, associações de bairros, bem como na expressão política; o Partido dos Trabalhadores, composto, em grande parte, por militantes cristãos, leigos das pastorais e das comunidades cristãs de base.

A questão que se levanta é: o que levou a Igreja a assumir esta militância? A resposta pode ser a mesma que levou os operadores do Direito, como a OAB, professores universitários e instituições de ensino jurídico, a militar em favor dos direitos fundamentais da pessoa, num período em que havia flagrante violação aos direitos humanos, com a supressão dos direitos individuais. Pode-se afirmar que, além do Direito, na Teologia instalou-se

---

<sup>79</sup> Paulo FREIRE, *Educação como prática de liberdade*, p. 121.

também o que se denomina crise de paradigmas, o que exigiu movimentos de caráter predominantemente teológico que respondessem às novas necessidades da sociedade.

Segundo Löwy<sup>80</sup>, por volta de 1950, dom Hélder Câmara, arcebispo de Olinda, que representava a “teologia do desenvolvimento” naquilo que ela tinha de melhor, alertara a opinião pública a respeito da pobreza da população do Nordeste do Brasil. Da mesma forma, em 1960, a esquerda católica elaborou a primeira teologia que deu origem à teologia da libertação. E em 1964, mesmo com o golpe de Estado, quando os militares brasileiros tomaram o poder para salvar “a civilização ocidental” do “comunismo ateu”, e a CNBB publicou uma declaração dando seu apoio ao golpe militar, uma minoria significativa de padres e bispos, bem como numerosos líderes leigos, se opõe à ditadura militar. Estes, engajados em movimentos contra a ditadura militar, foram presos, torturados, violados e, em alguns casos, mortos.

A hierarquia da Igreja guarda silêncio e, segundo Löwy<sup>81</sup>, finalmente, em 1970, dom Paulo Evaristo Arns se torna um dos mais conhecidos críticos do regime militar e um defensor ferrenho das comunidades de base. Ao mesmo tempo, a CNBB, sob uma nova direção, a de Dom Ivo Lorscheiter, começa a elevar sua voz contra as terríveis violações dos direitos de homens e mulheres pela ditadura militar. Desde então, a Igreja torna-se um baluarte de oposição ao regime e um refúgio para toda a sorte de protestos.

É também durante esse período que se assiste à eclosão de uma nova força cultural e religiosa: a teologia da libertação brasileira, tendo seu primeiro representante Hugo Assmann, cujos documentos escritos foram considerados os mais radicais produzidos pela teologia da libertação, por vincular os motivos cristãos à filosofia marxista, em decorrência de sua experiência de trabalho entre os pobres das cidades e pelo seu conhecimento profundo do marxismo tanto europeu como latino-americano.

---

<sup>80</sup> Michael LÖWY, *Marxismo e teologia da libertação*, p. 52.

<sup>81</sup> Idem, p. 55.

Quando Assmann é forçado ao exílio, no período autoritário, outros teólogos emergem; entre eles, os irmãos Leonardo e Clodovis Boff e Frei Betto que, por seus escritos, fornecem um fio condutor espiritual e político ao povo da Igreja, formando toda uma geração de agentes pastorais, estudantes e intelectuais católicos.

Percebe-se claramente que o processo de formação das classes populares se encontra marcado por um amplo processo de mobilidade social apoiado pela Igreja que é, segundo Bittar<sup>82</sup>, a ampliação dos horizontes conceituais da idéia de cidadania que faz postular, sob este invólucro, a definição de uma realidade de efetivo alcance de direitos, materializados no plano do exercício de diversos aspectos da participação na justiça social, de reais práticas de igualdade, no envolvimento com os processos de construção do espaço político, do direito de ter voz e de ser ouvido, da satisfação de condições necessárias ao desenvolvimento humano, do atendimento nas prioridades e exigências dos direitos da pessoa.

Na mesma linha desse entendimento, Clodovis Boff já afirmava que

(...) dizer que a teologia só se ocupa com Deus, para excluir qualquer outro assunto, é ignorar este princípio elementar: o que faz uma ciência não é o seu assunto (objeto material), mas o modo como esse assunto é tratado (objeto formal)<sup>83</sup>.

Portanto, para Boff, no cenário teológico, assim como também no cenário jurídico, hoje se afirmam novos enfoques: da libertação, feminista, étnico, inter-religioso e ecológico, que não constituem, segundo Boff<sup>84</sup>, apenas novos temas (embora sejam isso também), mas mais ainda novas perspectivas, que investem o conjunto da teologia. Cada um desses enfoques possui sua metodologia própria, determinada sempre pelo seu objeto específico.

Nesta concepção, entende-se que o exercício da cidadania não está em delegar somente ao Estado a tarefa de gerenciar as políticas públicas, as ações estratégicas ou investimentos adequados em justiça social. Esta é uma condição para que a política se exerça em benefício de uma sociedade.

---

<sup>82</sup> Eduardo C. B. BITTAR, op. cit., p. 10.

<sup>83</sup> Clodovis BOFF, *Como fazer teologia da libertação*, p. 15.

<sup>84</sup> Idem, p. 55.

Assim, o que se pretende demonstrar com o acima exposto é que a cidadania não é uma atitude passiva nem somente representativa, onde se delega, por voto, representantes políticos. Pelo contrário, tem-se a consciência de que é a sociedade, da qual faz parte a Igreja, composta pelo povo, que conhece suas carências, suas deficiências e suas necessidades.

É o povo que possui também as condições para a transformação de sua condição, o que, no entanto, não se consegue sem a organização da sociedade civil, sem a mobilização das comunidades, sem a conscientização dos grupos excluídos de direitos, sem a adesão das mentalidades ao projeto social que pode transformar seu cotidiano.

Na concepção de Souza Junior<sup>85</sup>, o tema dos movimentos sociais é recente. A rigor, datam de 1977 e 1978 os primeiros estudos, atraídos pelo ineditismo de práticas sociais populares, “numa conjuntura de despolitização repressiva da sociedade civil brasileira, submetida a uma estratégia autoritária de articulação dos interesses capitalistas de acumulação”<sup>86</sup>. Segundo ainda Souza Junior<sup>87</sup>, a análise sociológica pode precisar que a emergência do sujeito coletivo opere num processo pelo qual a carência social é percebida como negação de um direito que provoca uma luta para conquistá-lo. Nessa mesma análise, o indivíduo que tem consciência de seus direitos encara a privação desses direitos como uma injustiça. Portanto, pensar a situação de exclusão social é pensar como a cidadania está sendo negada à muitos. Mais ainda, segundo Bittar<sup>88</sup> é pensar em como a cidadania mora apenas no discurso do descompromissado, é pensar como o prejuízo social tem se alastrado contaminando as forças estruturais elementares a partir das quais se constroem os valores primordiais de um povo. É pensar que o debate sobre os direitos humanos está apenas em fase embrionária, e que mais importante que seu debate é a sua ampla consciência e sua transformação em realidades palpáveis para homens, mulheres, crianças, adultos e idosos.

Esta parece ser a questão preliminar e importante para a construção da reflexão sobre cidadania e o seu tratamento conceitual, como se verá a seguir.

---

<sup>85</sup> José Geraldo de SOUZA JUNIOR *Apud* João Gabriel Lima Cruz TEIXEIRA, *A construção da cidadania*, op. cit., p. 259.

<sup>86</sup> Inga Michele Ferreira CARVALHO, *Direito à propriedade e conflito social*.

<sup>87</sup> José Geraldo de SOUZA JUNIOR, *Apud* João Gabriel Lima Cruz TEIXEIRA, *Op. cit.*

<sup>88</sup> Eduardo C. B. BITTAR, op. cit., p. 18.

### 1.1 O que é cidadania?

“Nas sociedades primitivas”, encontra-se “um direito carismático revelado pelos profetas que interpretavam a vontade de Deus, ou dos deuses, e dos heróis míticos fundadores. No direito revelado das sociedades primitivas, não existe ainda o conceito de normas objetivas, isto é, não existe uma lei objetiva independente das ações. (...) O que predomina são os usos e costumes; a ação está ainda orientada para deveres legais reconhecidos como coercitivos”<sup>89</sup>. Por isso, não é por acaso que se encontram na tradição do cristianismo, mesma tradição que põe, de maneira pioneira, em destaque o indivíduo, as primeiras manifestações em defesa da igualdade entre os seres humanos.

No Novo Testamento, o apóstolo Paulo ensina que “não há mais judeu nem grego, não há escravo nem homem livre, não há homem ou mulher. Vocês todos pertencem a um só: Cristo Jesus” (Gl 3.28). Esta manifestação antiga em defesa da igualdade, no entanto, possui um limite muito claro: são manifestações extramundanas, ou seja, só valem para a relação do indivíduo com Deus.

Porém, a reivindicação igualitária progrediu da esfera extramundana para a mundana, através dos reformadores protestantes, tendo em Martinho Lutero o seu agente. Lutero afirmava, entre outras coisas, que não existem diferenças entre os homens espirituais e os homens temporais, e que a doutrina hierárquica da Igreja nada mais é do que um instrumento de dominação do poder papal<sup>90</sup>. Está-se, assim, diante de uma das primeiras formulações clara da idéia de igualdade e de reconhecimento da cidadania.

No direito tradicional, a lei é imposta por poderes seculares ou teocráticos. As normas são tomadas como dadas, como convenções transmitidas pela tradição (...). A passagem do consenso tradicional para o consenso racional da modernidade é operada pelo Direito Natural com base no Contrato Social, mediante o qual os indivíduos, em princípio livres e iguais, estabelecem por contrato um determinado modelo de elaboração e justificação das normas legais<sup>91</sup>.

O paradigma do Direito Natural que acompanhou a Modernidade foi a base doutrinária das revoluções burguesas baseadas no individualismo moderno.

---

<sup>89</sup> Liszt VIEIRA, *Direito, cidadania, democracia*, p. 15.

<sup>90</sup> Nestor BECK, op. cit., p. 46.

<sup>91</sup> Liszt VIEIRA, op. cit., p. 15.

Segundo Campos<sup>92</sup>, em suas críticas à ordem social estabelecida, Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) chegaria a exacerbar sua análise sobre a problemática, identificando as raízes das desigualdades políticas entre poderosos e fracos, que não se manifestava naturalmente, mas por razões políticas, econômicas, sociais e culturais, a ponto de grifar as atitudes de reação necessárias, com a proposição de um novo Contrato Social, propondo o fim do direito à herança e a criação de impostos de acordo com a renda. Assim, segundo Vieira<sup>93</sup>, nos regimes absolutistas os direitos do indivíduo eram concebidos como dádiva do soberano em face do direito divino dos reis.

Mas muito além de sua dimensão histórica, a doutrina do Direito Natural seria um paradigma constituído pelos elementos de universalidade, imutabilidade, intemporalidade e acessibilidade pela razão, intuição ou revelação, com a função de qualificar como justa ou injusta uma conduta, vinculando, assim, norma e valor, direito e moral<sup>94</sup>.

Desta forma, a “crença numa lei comum a todos que transcende a lei particular de uma comunidade política atravessou os séculos” e, na sociedade contemporânea, invertendo a relação tradicional de direitos dos governantes e deveres dos súditos, agora o indivíduo tem direitos, e o Estado e a sociedade obrigam-se a garanti-los<sup>95</sup>. No que se refere ao contexto histórico do direito, visto até aqui, poder-se-ia perguntar: qual a sua relação com o conceito de cidadania. Porém, discorrer sobre cidadania requer, pela própria essência da palavra, uma análise que transcende a simples previsão conceitual. Portanto, é mister que se faça uma abordagem, ainda que sucinta, sobre a fonte dos direitos e da cidadania, uma vez que, assim como direito e justiça, conceituar cidadania requer muitos outros fatores – culturais, sociais, estruturais, políticos e teológicos, para uma adequada compreensão.

Por essas razões, pretende-se externar seu papel, pois é cristalino, de acordo com Ferreira Filho<sup>96</sup>, o entendimento segundo o qual cidadania é, entre outras coisas, a real possibilidade de participação do povo na vontade geral. Ou seja, como o detentor do poder é o povo, nada mais justo e coerente que ele tenha mecanismos de participação na formação social que ele almejou e criou. Esta via de participação é inerente à cidadania.

---

<sup>92</sup> André CAMPOS *et. al.*, op. cit., p. 28.

<sup>93</sup> Liszt VIEIRA, op. cit., p. 16.

<sup>94</sup> *Idem*, p. 17.

<sup>95</sup> *Idem*.

<sup>96</sup> Manoel Gonçalves FERREIRA FILHO, *Curso de direito constitucional*, p. 24.

Neste sentido, a “cidadania tem assumido historicamente várias formas em função dos diferentes contextos culturais”. Assim, o “conceito de cidadania, enquanto direito a ter direitos”, teve na Religião um fator importante para, segundo Vieira, favorecer ou obstaculizar o seu desenvolvimento.

A versão calvinista do protestantismo reforçou o individualismo e favoreceu a cidadania, colocando a ênfase na sociedade, e não no Estado. Já o protestantismo luterano na Alemanha foi diferente do calvinismo holandês. A religião é escolhida pelo Príncipe para o povo: Lutero reforça a obediência ao Estado. O alemão é primeiro alemão, depois cidadão, ao contrário do francês, que é primeiro cidadão, depois francês. (...) Seguindo uma linha agostiniana, Lutero se afasta da política, pois a “cidade dos homens” é má. Daí a aceitação da autoridade e o forte senso de nacionalismo. Segundo Norberto Elias, a identidade alemã se constrói na Universidade contra a Corte, ao contrário da França<sup>97</sup>.

A tradição católica, por outro lado, teria trazido um fraco senso de identidade, ao contrário do calvinismo, com sua proliferação de seitas. A Igreja favoreceu as monarquias na sua luta contra o Sacro-Império. E, do século XVI ao XVIII, apoiou as monarquias absolutas católicas para opor-se ao progresso da Reforma Protestante, contribuindo para a clivagem que iria mais tarde opor a cidadania latina referida ao Estado à cidadania calvinista.

Já Richard Morse<sup>98</sup> discorda. Para o autor, a tradição católica favoreceu o espírito público e a cidadania. O iberismo fortaleceu a cultura política e o espírito público. Assim, contrapondo-se ao individualismo e ao contratualismo da cultura anglo-saxã, na cultura ibérica predominaria o todo sobre o indivíduo, fruto da visão tomista do Estado como promotor do bem comum.

Na esteira dessa análise, a atitude contemporânea que parece prevalecer é a busca de uma estratégia para combinar o civil (direitos individuais) e o cívico (deveres para com o Estado), responsável pelo bem público. Para isso, parece ser necessária, segundo Vieira<sup>99</sup>, a presença anterior de um elemento aglutinador: o sentimento de comunidade, de identidade coletiva, que seria, nos antigos, pertencer a uma cidade, e nos modernos, a uma nação.

Assim, a construção de uma cidadania plena exige um equilíbrio entre os dois espaços – o público e o privado –, pois o predomínio excessivo de um pólo pode inviabilizar o

---

<sup>97</sup> Liszt VIEIRA, op. cit., p. 24.

<sup>98</sup> Richard MORSE, *O espelho do próspero*, p. 67.

<sup>99</sup> Liszt VIEIRA, op. cit., p. 25.



outro. Em outras palavras, segundo Carvalho<sup>100</sup>, tratar-se-ia de buscar a integração da solidariedade familiar, existente no espaço doméstico, com as regras impessoais, racionais, das instituições públicas.

Segundo Chauí<sup>101</sup>, cidadania é também uma tentativa de explicar o paradoxo de uma sociedade dominada por valores individuais e parcialmente sobredeterminada por uma consciência coletiva.

Por fim, cidadania transcende a simples previsão conceitual, uma vez que é um estado que deve ser cotidianamente vivenciado, discutido, respeitado e exigido pela sociedade civil. Assim, no dizer de Steinmetz<sup>102</sup>, o reconhecimento da cidadania implica em imputar, além de deveres ao Estado, deveres à comunidade, que deve entender o ser humano como merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano; devem-se garantir condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Na verdade, a real identidade da palavra cidadania, com o acento que se quer conferir ao termo, reflete exatamente essas preocupações, significando, portanto, algo mais que simplesmente direitos e deveres políticos. Devem-se, ao contrário, identificar nas questões ligadas à cidadania as preocupações em torno do acesso às condições dignas de vida.

Nessa perspectiva conceitual, entende-se que não é possível pensar em um povo capaz de exercer a sua cidadania de modo integral (no sentido político-jurídico) sem que ela (no conceito aqui assumido) esteja plenamente alcançada e realizada em suas instâncias mais elementares de formação e implementação de estruturas garantidoras de bens, serviços, direitos, instituições e instrumentos de garantia da existência, da vida e da dignidade.

---

<sup>100</sup> Inga Michele Ferreira CARVALHO, op. cit., p. 103.

<sup>101</sup> Marilena CHAUI, *Convite à filosofia*, p. 98.

<sup>102</sup> Wilson STEINMETZ, *A vinculação dos particulares*, p. 117.

Bobbio<sup>103</sup> já afirmava que a democracia é a sociedade dos cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais, porém a cidadania enfrenta, na modernidade, muita dificuldade de aplicação, como veremos no tópico que segue.

### *1.2 A crise da cidadania moderna*

O retorno ao ideal republicano da Antigüidade promovido pelo Renascimento preparou o caminho para o advento da cidadania moderna no século XVIII, durante as Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789).

A construção da cidadania moderna teve de enfrentar, segundo Latorre *apud* Liszt, três problemas que irão diferenciá-la da cidadania antiga. (...) O primeiro é a edificação do Estado, a separação das instituições políticas e da sociedade civil no interior de territórios mais vastos, com população muito mais numerosa do que as repúblicas antigas. Recorde-se de que na Atenas dos séculos V e VI antes de Cristo, o número de cidadãos oscilava entre 30.000 e 60.0000. O segundo problema é o regime de governo. O ideal republicano retomado pelo Renascimento é inseparável da isonomia e da igualdade. Ele só se realiza em governos democráticos ou em governos mistos, onde existe certo arranjo entre a aristocracia e a democracia, como ocorreu nas cidades gregas e romanas. Porém, o ideal republicano da Modernidade foi retomado em meio a sociedades que, em sua maioria, possuíam governos monárquicos e aristocráticos. O terceiro problema é que a sociedade pagã, politeísta e escravagista da Antigüidade nunca “escreveu” o ser humano como detentor de direitos: os direitos humanos são inexistentes. A escravidão é incompatível com os princípios cristãos, da dignidade igual dos seres humanos perante Deus e com os direitos do homem que surgiram no século XVIII no bojo das Revoluções Americana e Francesa. Essas três questões – do Estado, do Governo e do Homem – vão abrigar os modernos e redefinir a cidadania<sup>104</sup>.

Assim,

(...) em face da incompatibilidade de princípios entre monarquia absoluta e cidadania, a idéia republicana de cidadania se inspirou na democracia grega e na república romana, buscando liberdade civil dos antigos; liberdade de opinião, de associação e também de decisão política<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> Norberto BOBBIO, op. cit., p. 1.

<sup>104</sup> LATORRE *apud* Darcísio CORRÊA, *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*, p. 179.

<sup>105</sup> Liszt VIEIRA, op. cit., p. 29.

A partir disso, o princípio da cidadania moderna fundado sobre a idéia de humanidade enfrentou muitas dificuldades de aplicação.

O princípio da cidadania moderna fundado sobre a idéia de humanidade enfrentou muitas dificuldades de aplicação. A primeira se refere ao tamanho das repúblicas modernas que impede o exercício direto do poder pelo cidadão. O Estado se destaca da sociedade civil, o poder não pode mais ser exercido por todos. Para evitar o despotismo, o princípio republicano consagra a idéia do controle popular pelo sufrágio universal, inspirando-se na visão de soberania popular defendida por Rousseau.<sup>106</sup>

O pensador francês Rousseau propõe o deslocamento da soberania, que estava depositada nas mãos do monarca, para o direito do povo, mudando o conceito de vontade singular do príncipe para o de vontade geral do povo<sup>107</sup>.

Outra dificuldade na aplicação da cidadania moderna diz respeito ao conceito de homem e sua natureza. Como afirma Miaille<sup>108</sup>, a república moderna custou muito a admitir que a pessoa seja dupla, compreendendo o homem e a mulher. Tanto que somente no século XX o sufrágio universal se estendeu às mulheres.

Por fim, recentes “concepções mais democráticas procuram dissociar completamente cidadania da nacionalidade. A cidadania teria, assim, uma dimensão puramente jurídica e política, afastando-se da dimensão cultural existentes em cada nacionalidade”<sup>109</sup>. A cidadania teria, segundo Bolzan de Morais<sup>110</sup>, uma proteção transnacional, como os direitos humanos.

Isto significa dizer que questões como produção, comércio, capital financeiro, migração, pobreza, danos ambientais, desemprego, informatização, telecomunicações, enfim, as grandes questões econômicas, sociais, ecológicas e políticas deixaram de ser vistas apenas como questões nacionais, tornando-se transnacionais. É nesse contexto, segundo Vieira<sup>111</sup>, que nasce hoje o conceito de cidadão do mundo, de cidadania planetária, que vem sendo construída pela sociedade civil de todos os países em contraposição ao poder político do Estado e ao poder econômico do mercado.

---

<sup>106</sup> Liszt VIEIRA, Direito, cidadania, democracia: uma reflexão crítica, b.

<sup>107</sup> Liszt VIEIRA. Direito, cidadania, democracia: uma reflexão crítica, c.

<sup>108</sup> Michel MIAILLE, *Uma introdução crítica ao direito*, p. 79.

<sup>109</sup> Idem.

<sup>110</sup> José Luiz Bolzan de MORAIS, op. cit., 1999, p. 125.

<sup>111</sup> Liszt VIEIRA, op. cit., p. 32.

## 2. TEOLOGIA E CIDADANIA: uma reflexão teológica sobre as relações seculares da modernidade e da cidadania

A palavra *secularização*, segundo Gibellini<sup>112</sup>, pode ter dois significados: jurídico e cultural. É jurídico quando a pessoa passa do estado clerical para o secular, ou a passagem de bens eclesiásticos para a propriedade secular. O significado cultural se dá quando há um processo de emancipação da vida cultural (política, ciência, economia, literatura, filosofia, arte e costumes) da tutela eclesiástica.

Desta forma, o termo secularização indica o processo de emancipação do mundo moderno da tutela do cristianismo e da Igreja, não sendo evocada apenas a questão teológica setorial, mas a questão global do lugar que a fé cristã, o cristianismo e a Igreja ocupam na sociedade moderna, priorizando, assim, o reconhecimento da cidadania universal do ser humano.

Essa função teológica, segundo Gutiérrez<sup>113</sup>, esboça-se e afirma-se gradualmente nos últimos anos. E, para tornar isso possível, diversos fatores contribuíram para acentuar, de forma preferencial e diversamente do passado imediato, os aspectos existenciais e ativos da vida cristã.

Operou-se, em primeiro lugar, fecunda redescoberta da caridade como centro da vida cristã. Isto levou a ver a fé, mais biblicamente, como um ato de confiança, de saída de si mesmo, como um compromisso com Deus e com o próximo, como uma relação com os demais. Neste sentido é que nos dirá São Paulo que a fé opera pela caridade: o amor é o sustentáculo e a plenitude da fé, da entrega ao Outro e, inseparavelmente, aos outros. É este o fundamento da práxis do cristão, de sua presença ativa na história. Para a Bíblia a fé é a resposta total do homem a Deus que salva por amor. Em tal perspectiva, a inteligência da fé aparece não como inteligência de mera afirmação – e quase recitação – de verdades, porém de um compromisso, de uma atitude global, de uma posição diante da vida<sup>114</sup>.

Segundo essa análise, entende-se que a comunhão com Deus signifique uma vida cristã centrada no compromisso, concreto e criador, de serviço aos outros. Estar a serviço dos outros é compreender a cidadania enquanto igualdade humana básica da participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos.

---

<sup>112</sup> Rosino GIBELLINI, *A teologia do século XX*, p. 123.

<sup>113</sup> Gustavo GUTIÉRREZ, *Teologia da libertação*, p. 18.

<sup>114</sup> *Idem*, p. 19.

Desta forma, quando Gutiérrez<sup>115</sup> afirma que a teologia deva refletir sobre o presente como forma de se comprometer com a humanidade para levá-la à sua plena realização, surge um conceito de cidadania enquanto igualdade humana e sua participação integral na comunidade.

O que isto quer dizer? Quer dizer que a teologia, a partir de uma reflexão histórica crítica, redefine suas tarefas, apresentando o ser humano como um sujeito de direitos, não como um dado, mas, segundo Arendt, citada por Lafer<sup>116</sup>, como uma construção da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público:

É este acesso ao espaço político que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. De fato, o processo de asserção dos direitos humanos, enquanto invenção para a convivência coletiva, exige um espaço público, a que só se tem acesso por meio da cidadania<sup>117</sup>.

O pressuposto dessa reflexão está, para Arendt, na distinção ontológica entre a esfera do privado e a esfera do público. No mundo comum da pluralidade humana, a esfera do público diz respeito à igualdade construída pela cidadania, enquanto a diferença, a especificidade única de cada indivíduo, se situa na esfera do privado.

Assim, pode-se entender que perder o acesso à esfera do público signifique perder o acesso à igualdade. Ou seja, aquele que se vê destituído da cidadania, ao ver-se limitado à esfera do privado fica, segundo Lafer<sup>118</sup>, privado de direitos, pois estes só existem em função da pluralidade dos homens, da garantia tácita de que os membros de uma comunidade dão-se uns aos outros. Portanto,

A teologia como reflexão crítica da práxis histórica é, assim, uma teologia libertadora, teologia da transformação libertadora da história da humanidade, portanto, também da porção dela – reunida na eclesia – que confessa abertamente Cristo. Teologia que não se limita a pensar o mundo, mas procura situar-se como um momento do processo através do qual o mundo é transformado: abrindo-se – no protesto ante a dignidade humana pisoteada, na luta contra a espoliação da imensa maioria dos homens, no amor que liberta, na construção da nova sociedade, justa e fraterna – o dom do reino de Deus<sup>119</sup>.

---

<sup>115</sup> Gustavo GUTIÉRREZ, op.cit, p. 27.

<sup>116</sup> Hannah ARENDT *Apud* Celso LAFER, op. cit., p. 22.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> Celso LAFER, op. cit., p. 152-153.

<sup>119</sup> Gustavo GUTIÉRREZ, op. cit., p. 27.

Trata-se, além das expectativas, de uma busca que satisfaça, como finalidade da organização e da atividade social, as mais fundamentais aspirações humanas: liberdade, dignidade, possibilidade de realização pessoal para todos. Porém, isto supõe, segundo Gutiérrez<sup>120</sup>, a saída de si mesmos, a quebra do egoísmo e de toda a estrutura que nele se mantenha; baseia-se na abertura aos outros, na plenitude da libertação como comunhão com Deus e com os demais seres humanos.

Trata-se de uma mudança de ótica enquanto reconhecimento explícito da cidadania e dos direitos humanos, que vislumbram um novo paradigma de eficácia para atender às urgências do presente, tendo como referência valorativa à justiça e à igualdade social, como se verá no tópico que segue.

### 3. AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS

Quanto à sua origem histórica, a noção moderna de cidadania nasceu vinculada à questão do direito, ou seja, ao discurso jusnaturalista formulado no bojo do contexto libertário e revolucionário da época moderna.

O projeto social da burguesia como nova classe emergente alicerçava-se em um novo *status*: não mais o *status* servil caracterizador do período medieval do feudalismo, marcado pela desigualdade institucionalizada em estamentos ou ordens, mas o *status* de cidadania civil.

Um segundo aspecto a ser ressaltado é que a origem da moderna noção de cidadania (e aqui se deixa propositadamente de abordar seus antecedentes históricos greco-romanos) está estreitamente vinculada à noção dos direitos humanos, por se falar em direitos de cidadania.

Desta forma, a cidadania enquanto vivência dos direitos humanos é uma conquista: direitos de cidadania são os direitos que passam a constituir-se em conquista da própria humanidade, como anteriormente afirmado por Gibellini, pois significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos a ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna. Em outras palavras,

---

<sup>120</sup> Gustavo GUTIÉRREZ, op. cit., p. 44.

isso exige organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente.

Da mesma forma, “o processo político de construção da cidadania”, como anteriormente visto, “tem por objetivo fundamental oportunizar o acesso igualitário ao espaço público como condição de existência e sobrevivência” do ser humano “enquanto integrantes de uma comunidade política”<sup>121</sup>.

Para melhor compreensão desse processo, torna-se importante confrontar a questão dos direitos humanos e da cidadania com uma concepção de Estado capaz de permitir uma abordagem teórica mais abrangente, assim como explicitar as contradições da sociedade capitalista que propicie as condições teóricas para uma estratégia em prol da construção da cidadania.

É importante compreender que o Estado não se reduz a seus aparelhos – do que advém a freqüente confusão ente Estado e governo – nem se reduz à mera relação de forças de classes. A compreensão plena de Estado capitalista contemporâneo exige que ele seja visto também em sua dimensão simbólica, como representação idealizada (nem sempre concretizada) do espaço público. Assim, como parte desse Estado-discurso devem ser entendidos os direitos humanos. Em outros termos, significa dizer que a formulação teórica do Estado e do Direito não pode prescindir dos valores presentes nas relações sociais, uma vez que tanto o Estado como o Direito são construções histórico-culturais, de que fazem parte os direitos humanos e a cidadania.

Num segundo momento podemos afirmar que essa representação simbólica do espaço público traz consigo uma ambivalência: tanto pode ser posta a serviço da dominação como da libertação. Ou seja, tanto serve de ideologia justificadora do *status quo* como de utopia subversiva e emancipatória.

Porém, Assmann já dizia, no início da década de 70:

---

<sup>121</sup> Darcísio CORRÊA, op. cit., p. 221.

Urge articular, dentro dos desafios do momento histórico, o elemento crítico contido na dimensão escatológica do cristianismo [...] A polaridade dialética entre a insatisfação escatológica por aquilo que ainda não é e a antecipação efetiva do que já pode e deve ser, desinstala o cristão verdadeiro de qualquer tipo de acomodação ao *status quo*. Escatologia e política é, por isso, uma referência temática importante para a teologia da libertação que, como tal, está sendo já sentida<sup>122</sup>.

Nessa ótica, conforme Mo Sung<sup>123</sup>, Franz Hinkelammert, economista e pesquisador de economia política, se perguntava “até que ponto uma análise que parte da economia política pode chegar na sua elaboração do conceito de libertação”? Esta indagação significa

(...) que a compreensão da realidade social e das teorias sociais e, portanto, o desmascaramento das formas de dominação e a elaboração do conceito de libertação não podem ser feitos exclusivamente a partir das ciências do social<sup>124</sup>.

Depreende-se daí que a própria representação do espaço público (uma das dimensões essenciais do Estado capitalista contemporâneo) depende da relação de forças dos poderes de classe e demais poderes organizados da sociedade.

É dentro dessa ótica que assume um novo sentido a cidadania, tratada sem adjetivações. O que deve ser ressaltado é o fato de que, na sociedade capitalista, o exercício da cidadania se dá de forma conflitiva, caracterizando-se em avanços e recuos em termos de direitos sociais de acordo com a relação de forças das classes e poderes sociais dentro dos aparelhos do Estado.

Assim, o exercício da cidadania enquanto construção conflitiva do espaço público-estatal tem nos direitos humanos um referente valorativo a nortear o embate político. É também nesse sentido que o Estado, como representação idealizada do espaço público, é visto como ambivalente no atual sistema capitalista: é a representação ideológica legitimadora do *status quo* por parte das classes dominantes, e referente utópico-transformador para os excluídos e discriminados na conformação do espaço público.

Isto significa, segundo Bobsin<sup>125</sup>, que os já referidos interesses econômicos imperialistas, a necessidade de expansão de seu mercado, por exemplo, forçavam as elites nacionais – no fundo, quase sempre, puras metástases das externas – a buscar caminhos novos

---

<sup>122</sup> Hugo ASSMANN *Apud* Jung MO SUNG, *Teologia e economia*, p. 233.

<sup>123</sup> *Idem*, p. 220.

<sup>124</sup> Franz HINKELAMMERT *Apud* Jung MO SUNG, *op. cit.*, p. 222.

<sup>125</sup> Oneide BOBSIN e Roberto ZWETSCH (Orgs.), *Prática cristã*, p. 119.



de superação das estruturas arcaicas, sem o qual interesses se frustrariam. Em outras palavras, segundo o autor, o importante, do ponto de vista do imperialismo e de seus aliados nacionais, era que tal processo reformista, chamado sloganizadamente de desenvolvimento, não afetasse os pontos centrais das relações entre a sociedade matriz e as sociedades dependentes: no fundo, “desenvolvimento” na dependência.

Desta forma, obviamente, o ponto de decisão política, econômica, cultural da transformação da sociedade dependente deveria permanecer na sociedade matriz, a não ser em certos aspectos que, delegados a ela, não alterariam em essência seu estado de sociedade subordinada.

Na verdade, não se pode esquecer o próprio contexto de periferia em que a ocupação do espaço público se dá de forma profundamente desigual. No entanto, no que concerne à representação simbólica do espaço público e de sua efetiva construção na práxis da cidadania, surge uma dimensão dialética, de ambivalência: há um confronto ético-político de discursos contraditórios e conflitivos a permear o embate político pela hegemonia dos aparatos do Estado, nos quais reside o monopólio da violência e da medida.

Nessa ótica do poder simbólico, a conformação do espaço público-estatal se dá de forma dialética, ora prevalecendo o discurso ideológico mantenedor dos interesses dos grupos dominantes, ora impondo-se o discurso utópico em que a representação simbólica do espaço público assume caráter subversivo/revolucionário, posto em favor dos excluídos e oprimidos do sistema. Do exposto, decorre o que afirmava João B. Libâneo no seu livro *Utopia e esperança cristã*:

A utopia tem dentro de si o impulso em direção à sua realização (...) Poder-se-ia pensar numa utopia totalmente e em princípio irrealizável. Nem seria propriamente utopia. Ou, se quisermos, a utopia pode, às vezes, parecer irrealizável somente para os conservadores de uma ordem, dentro, portanto, da ordem que vivem. É irrealizável sob o ponto de vista da ordem vigente<sup>126</sup>.

Na esteira dessa análise, percebe-se que João B. Libâneo pretende demonstrar que é a utopia que dá sentido à existência, é a utopia que materializa o pensamento revolucionário e transformador em oposição à ideologia, a qual tem a função de legitimar a ordem vigente.

---

<sup>126</sup> João B. LIBÂNEO, *Utopia e esperança cristã*, p. 54.

O que isto significa? Significa que a dimensão utópica se põe como horizonte de sentido capaz de animar a luta política pela transformação do sistema. Na luta pela transformação do sistema, tem-se em Frei Betto um grande expoente que, citado por Mo Sung<sup>127</sup>, aborda alguns pontos importantes sobre a utopia. Primeiramente, Frei Betto fala da utopia como felicidade humana, através da eliminação de todas as barreiras que separam os seres humanos, num futuro histórico. Segundo, que a utopia nasce do desejo, “do mais fundo do nosso ser”. Terceiro, a utopia nasce do compromisso efetivo com a luta pela libertação dos oprimidos.

Na mesma linha de pensamento existem pontos em comum entre os que trabalham com a utopia, sendo que o primeiro deles é que a utopia nasce, de acordo com Mo Sung<sup>128</sup>, do desejo de superação da situação existente. Que situação seria essa? Entende-se que seria a situação de opressão e exclusão, ou seja, de uma cidadania regulada e não plena, assinalada pela violação aos direitos humanos.

Olhando para a história, é isso que explica porque a Assembléia Geral da ONU, em 1968, expressou sua inquietação com a existência de sérios obstáculos ao desenvolvimento e à completa realização dos seres humanos e dos povos, obstáculos esses constituídos pela denegação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, compreendendo que todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis e interdependentes, devendo-se, a fim de promover o desenvolvimento, dar igual atenção e considerar como urgente a implementação, promoção e proteção desses direitos.

Conforme o art. 2º, alínea III, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Conselho da ONU<sup>129</sup>, os Estados têm o dever de formular políticas apropriadas para o desenvolvimento nacional, com o objetivo de aumentar constantemente o bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos, na base de sua participação ativa, livre e consciente no desenvolvimento e justa distribuição dos benefícios resultantes.

---

<sup>127</sup> Jung MO SUNG, op. cit., p. 232.

<sup>128</sup> Idem, p. 253.

<sup>129</sup> ONU, *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*.

Assim, o Estado tem a responsabilidade primordial de criar as condições nacionais e internacionais favoráveis à realização do direito ao desenvolvimento, o que gera o dever de colaboração de todos os Estados na superação dos obstáculos ao desenvolvimento, à igualdade de oportunidades e ao acesso aos recursos básicos, tais como educação, saúde, alimentação, habitação, emprego e uma justa distribuição de renda<sup>130</sup>. É com base nisso que Assmann<sup>131</sup>, referindo-se ao cenário mundial, levanta o seguinte questionamento:

É possível imaginar que as tendências estruturais dessa nova configuração do capitalismo globalizado prossigam sem freio e, ainda assim, se consiga chegar a enfatizar a dignidade e os direitos elementares de todos os seres humanos?

Na verdade, tal preocupação decorre da compreensão de que os excluídos, a “massa sobrança”<sup>132</sup>, os oprimidos e discriminados, são sujeitos políticos fundamentais de cuja conscientização e organização articulada dependerá a reconstrução do espaço público-estatal fora da lógica do lucro e da mais-valia.

No atual momento de crise de modelos globais de sociedade, que Assmann<sup>133</sup> chama de “modernização”, acompanhada de uma férrea lógica de exclusão, segundo a qual seres humanos são descartáveis, por serem economicamente “inaproveitáveis”, é preciso fazer com que o “novo horizonte de sentido” possa vir acompanhado de um novo projeto político capaz de provocar a superação dialética das contradições vigentes. E isso se dará através da solidariedade efetiva, na conquista da cidadania, “reconhecida e assumida no plano da efetivação institucional dos direitos sociais”.

No entanto, Assmann<sup>134</sup> afirma que é pouco provável que a teologia seja a convidada principal no debate ético por uma humanidade solidária. Porém, considera que qualquer ação significativa que tenha objetivos solidários devam ser valorizadas.

Assim, o que importa é estudar as condições e os meios para a realização dos direitos humanos, através das ações solidárias das instituições seculares e teológicas, pois hoje o problema fundamental não está em justificar, mas em proteger esses direitos; ou seja,

---

<sup>130</sup> ONU, op. cit., art 8º

<sup>131</sup> Hugo ASSMANN, *Teologia da solidariedade e da cidadania*, p. 20.

<sup>132</sup> Idem, p. 21.

<sup>133</sup> Idem, p. 20.

<sup>134</sup> Idem, p. 36.

(...) Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados<sup>135</sup>.

Em outros termos, segundo Lafer<sup>136</sup>, a convicção explicitamente assumida de que os seres humanos sejam supérfluos e descartáveis representa uma contestação frontal à idéia do valor da pessoa enquanto “valor-fonte” de todos os valores políticos, sociais e econômicos e, destarte, o fundamento último da legitimidade da ordem jurídica. Assim, esse valor-fonte da pessoa, citado pelo autor, se expressa juridicamente nos direitos fundamentais da pessoa humana, entre os quais historicamente foram destacadas a liberdade e a igualdade.

Nesse novo momento de teorização dos direitos humanos como prática política voltada para as questões sociais e para a extensão dos direitos a todos, a América Latina, a partir do século XX, vem caracterizada por dois momentos de natureza distinta com relação à política dos grupos organizados em sua defesa.

O primeiro se refere à sua violação institucionalizada por parte dos governos militares. Nesse contexto autoritário-repressivo, segundo Santos Junior<sup>137</sup>, os regimes de segurança nacional da América Latina escreveram uma história de sangue e violência inimagináveis, sendo a própria negação do conteúdo supremo dos direitos humanos. E os instrumentos usados foram a tortura, a prisão ilegal e morte, além da concentração de renda, arrocho salarial e desnacionalização da economia, instaurando-se o Estado de Segurança Nacional.

Essa violência organizada do Estado autoritário, como se pode perceber, tornou profundamente atual o discurso político dos direitos humanos na temática pública das sociedades latino-americanas. Podem-se imaginar as imensas dificuldades que os grupos de defesa dos direitos humanos encontraram diante dos aparatos repressivos de segurança instaurados pelos regimes militares, e sobre os quais o próprio comando dos governos autoritários perdeu o controle.

---

<sup>135</sup> Norberto BOBBIO, op. cit., p. 25.

<sup>136</sup> Celso LAFER, op. cit., p. 19.

<sup>137</sup> Belisário dos SANTOS JUNIOR *et al*, *Direitos humanos*, p. 34.

Segundo Freitas<sup>138</sup>, os grupos de defesa dos direitos humanos tinham caráter mais restrito à defesa do preso político, pelo restrito espaço de atuação política. Desta forma, o seu papel mais importante foi o esforço pelo retorno ao Estado de direito democrático.

O segundo momento de luta em defesa dos direitos humanos, especificamente no Brasil, posterior ao regime militar, refere-se ao período de transição democrática que se seguiu. E a crítica formulada por Freitas<sup>139</sup> é voltada à necessária proposição de alternativas válidas e eficazes que possam, inclusive, provocar bons resultados a médio e longo prazo, resultados revestidos de perenidade que possam produzir bons frutos para o futuro. Assim, segundo o autor, não bastam medidas meramente paliativas pelos grupos de defesa dos direitos humanos, mas ações voltadas para as questões sociais e para a extensão dos direitos a todos, de forma que os direitos humanos consistam na defesa do direito à vida. É, portanto, a luta tanto no plano dos direitos individuais como nos direitos sociais; segundo Santos Junior<sup>140</sup>, sem a garantia desses direitos sociais, qualquer democracia não passa de algo meramente adjetivo.

Por fim, também na Igreja latino-americana, caracterizada pela Teologia da Libertação, nunca se falou tanto em direitos humanos como no atual período da experiência histórica dos povos latino-americanos, na década de 70, como se verá no tópico que segue.

#### 4. A IGREJA FRENTE ÀS QUESTÕES DOS DIREITOS HUMANOS

Inicialmente, a compreensão da Igreja, especialmente a parcela progressista da Igreja, identificava os direitos humanos com os direitos dos pobres. José Aldunate, em seu livro *Direitos humanos, direitos dos pobres*, escrito em 1991, lembra que apenas alguns setores da Igreja estavam em contato com os pobres e despojados de seus direitos reais.

Afirma o autor que a sociedade presenciou a contradição de que episcopados quase que inteiros guardaram silêncio perante os mais graves atropelos dos direitos humanos, enquanto outros prelados se distinguiram como profetas, inclusive como mártires dos mesmos direitos. Essa contradição no seio da Igreja já estava presente em séculos passados:

---

<sup>138</sup> Ricardo Pontes FREITAS, *A proteção internacional dos direitos humanos*, p. 42.

<sup>139</sup> *Idem*, p. 43.

<sup>140</sup> Belisário dos SANTOS JUNIOR *et al.*, *op. cit.*, p. 60.

A Igreja chegou às Índias Ocidentais nas caravelas dos conquistadores e dos comerciantes ibéricos. Essas mesmas caravelas transportavam carregamento de escravos negros. A cruz era implantada ali onde a espada abria caminho e criava espaço. Era implantada, portanto, numa terra regada com o sangue do índio. Esta foi a contradição que viveu a Igreja latino-americana desde o começo de sua empresa evangelizadora<sup>141</sup>.

Percebe-se, desta forma, que a Igreja ajudava a controlar a vida pública dos reinos terrenos, contrapondo-se ao Evangelho que pregava a solidariedade com o despojado e o oprimido. Nesse sentido, no caso específico do Brasil, durante séculos a Igreja esteve ao lado dos poderosos, colaborando com a dominação propiciada pelos colonizadores portugueses, sob o pretexto da evangelização dos índios e negros.

Assim, na prática, não foram respeitados os direitos dos índios, considerados como pagãos e dominados pelo demônio. Dever-se-iam converter de qualquer maneira ao modelo cristão-português, mesmo pela força e intimidação. Quanto aos negros africanos, a escravidão era justificada como meio para catequizá-los e protegê-los contra as práticas profanas das religiões pecaminosas. Segundo Aldunate<sup>142</sup>, os missionários garantiam que a escravidão era permitida por Deus com a finalidade de salvar as almas dos negros. Não havia sacerdote nem bispo, nem convento de religiosos que não tivesse em suas propriedades numerosos escravos.

Posteriormente, com a Proclamação da Independência e da República, a Igreja continuou ligada às classes dominantes da burguesia nacional e dos grupos aliados ao capital transnacional, pregando os valores evangélicos a partir do lugar social da elite, gerando paternalismo e assistencialismo.

O discurso da Igreja, para Aldunate<sup>143</sup>, não reproduzia a conflitividade real da sociedade, mas o tipo de harmonia que se via nos grupos hegemônicos. Quanto ao povo, esta comunicação pastoral era espiritualista e, até certo ponto, alienante:

(...) a atuação da Igreja brasileira no decorrer do primeiro momento da luta mais forte pelos direitos humanos – o momento da repressão militar – constataremos que inicialmente a Igreja apoiou a tomada do poder estatal pelos militares, engrossando a grande marcha em favor de Deus, da família e da propriedade. A força da Igreja conservadora, ainda hegemônica, não se rebelou contra a quebra da normalidade democrática nem apoiou os movimentos populares em favor das reformas de base, com a alegação de se evitar o perigo comunista.

---

<sup>141</sup> José ALDUNATE, op. cit., p. 55.

<sup>142</sup> Idem, p. 73.

<sup>143</sup> Idem, p. 74.

No entanto, segundo Assmann, houve uma mudança de eixo na postura da Igreja fundamentalmente a partir de dois fatores relacionados com a realidade brasileira e, por extensão, latino-americana:

1. A agudização das contradições do modelo econômico brasileiro, de caráter periférico e dependente, explorado pelos países ricos, fez a Igreja voltar-se mais à luta pelos direitos humanos através e seus mecanismos pastorais, como a Ação Católica, Comunidades Eclesiais de base, Círculos Bíblicos e outros.
2. O recrudescimento do autoritarismo por parte os governos militares, com a gradual exclusão da Igreja do bloco hegemônico do poder, o que fez a Conferência dos Bispos posicionar-se contra o governo, através de denúncias e documentos e agindo concretamente em grupos de defesa e promoção dos direitos humanos<sup>144</sup>.

Estava delineada uma nova prática da pastoral latino-americana, claramente voltada para os pobres e marginalizados de qualquer espécie, num esforço de combater as suas causas, tanto de cunho político como econômico. Havia, segundo o autor, a firme crença na viabilidade de profundas mudanças, na sociedade e na Igreja, mediante o incremento da participação popular. Assim, a palavra “libertação” não aludia apenas a uma necessidade urgente, mas insinuava uma possibilidade e mudanças profundas pareciam estar em marcha ou às portas, em diversos países da América Latina.

Desta forma, os pobres foram entendidos como os explorados por um sistema econômico e político que os mantinha na marginalidade. Esta constatação obrigou a mudar o eixo do compromisso pelos direitos humanos. Esta perspectiva foi incorporada por quase todas as entidades dos direitos humanos, e a Igreja a assumiu também em suas várias linhas.

Com base nessa realidade, Boff conclui que o processo de universalização da vivência dos direitos humanos não se dá a partir das elites dominantes, na América Latina, como nos demais países do Terceiro Mundo. A luta pela universalização dos direitos humanos deve dar-se a partir dos pobres, isto é, das maiorias marginalizadas. Essa é, na realidade,

(...) a única forma dentro de uma sociedade desigual, de colocar concretamente a universalidade dos direitos humanos. A justiça é somente universal para todos se começar por ser justiça dos últimos; o direito é direito de todos somente quando começar a ser respeitado a partir dos condenados; a vida é garantida a todos, unicamente quando se inicia sua promoção e defesa a partir dos forçados a morrer antes do tempo. Se, de saída, excluímos a todos estes e começamos a vivenciar os direitos humanos a partir de classes beneficiadas pela ordem vigente, então, sim, parcializamos a questão universal dos direitos humanos. A forma de criarmos uma universalidade concreta é partirmos dos excluídos e marginalizados e a partir deles abrimo-nos a todos os demais<sup>145</sup>.

---

<sup>144</sup> Hugo ASSMANN, op. cit., p. 16.

<sup>145</sup> Leonardo BOFF, op. cit., p. 94-95.

Trata-se aqui, de uma análise radical e globalizante em termos de afirmação dos direitos humanos como luta política, ou seja, para Boff<sup>146</sup>, o discurso do direito dos pobres é somente consistente se traduzir uma vontade libertária que seja expressão de um projeto público alternativo à ordem imperante. Afirma ainda Boff que mais e mais é convicção das centenas de grupos de direitos humanos e das classes populares latino-americanas que a luta contra a ordem capitalista é uma forma fundamental de se iniciar a luta pelos direitos humanos, porque se está atacando a causa principal das violações da dignidade humana.

Por fim, os acontecimentos políticos dos últimos anos colocaram de forma definitiva nas agendas política, social, teológica e jurídica, juntamente com os termos da democracia e da paz, a questão dos direitos humanos.

Hoje, a teorização dos teólogos da libertação a respeito dos direitos humanos tem como idéia central o direito à vida – por si só abstrato – visto como uma luta política pelo direito aos meios de vida. Sob este prisma se defendem os direitos humanos como direito dos pobres à vida, a viver plenamente. É, segundo Aldunate<sup>147</sup>, o direito à vida e aos meios de vida. Não apenas pão, casa, saúde, trabalho, mas também conhecimentos, segurança, relações humanas e paz.

Esta mudança de ótica enquanto reconhecimento explícito dos direitos humanos foi assumida pela Igreja e pelas esquerdas e a intenção, hoje renovada, na luta por uma sociedade sem classes e pela cidadania, tem como referência a justiça e a igualdade social para todos os seres humanos.

Para um melhor entendimento, uma vez que o presente capítulo teve como objetivo analisar a possibilidade de construção de uma nova ordem mundial, mais democrática e justa, onde ficaram demonstradas as inversões entre Estado e indivíduo, entre igualdade e desigualdade, e o papel da Igreja nesse deslocamento da compreensão dos direitos da pessoa, fazem-se necessárias algumas considerações importantes.

---

<sup>146</sup> Leonardo BOFF, op. cit.

<sup>147</sup> José ALDUNATE, op. cit., p. 119.



A preocupação com o fundamento do poder, a exemplo do que foi colocado nos itens estudados, pode ser resumida em três versões:

1. a versão do fundamento teológico do poder;
2. a versão do fundamento histórico do poder;
3. a versão de fundamento volitivo ou popular do poder.

A versão teológica sustentava que o poder de um ser humano sobre outro somente era legítimo na medida em que se constituísse na manifestação do poder de Deus. Assim, os seus defensores entendiam que o poder político provinha de Deus e que era ele a sua fonte de legitimidade.

A versão histórica do fundamento do poder afirmava ser legítimo o poder apenas quando fosse estabelecido pela tradição. Assim, o poder não é estabelecido ou gerado pela vontade divina, mas é o resultado de determinado acontecimento histórico, que encontra numa pessoa, numa classe, num povo, a força para governar os outros homens.

A terceira versão sustenta que o poder somente será legítimo quando estabelecido pela vontade soberana dos indivíduos. Daí, portanto, estabelecer o artigo segundo da Declaração dos Direitos de 1776 “que toda a autoridade pertence ao povo e por consequência dele emana”, e o artigo terceiro da Declaração de 1789 que “o princípio da soberania reside essencialmente na nação: nenhuma corporação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não emane dela”.

Porém, é de ressaltar que tal positivação de caráter universalista é muito relativa em termos de concretude e efetividade, pois continua extremamente abstrata por não estabelecer meios capazes de colocá-los em prática.

Bobbio<sup>148</sup> afirmava que a liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever-ser. Por isso, os direitos chamados humanos nasceram em determinadas circunstâncias históricas, caracterizadas por lutas contra velhos poderes opressivos. A

---

<sup>148</sup> Norberto BOBBIO, op. cit., p. 29.

liberdade religiosa e de consciência surgiu como consequência das guerras de religião, enquanto as liberdades civis têm sua origem na luta contra o absolutismo soberano.

Em relação aos direitos políticos e sociais, os mesmos são resultantes dos movimentos reivindicatórios de trabalhadores assalariados, camponeses com pouca ou nenhuma terra e outros segmentos carentes privados das condições econômicas dos ricos proprietários concentradores das riquezas e de seu desfrute.

Aliás, é geral o consenso entre os doutrinadores de que as primeiras Constituições brasileiras de 1824 e 1891, a primeira monárquica e a segunda, republicana, não se ocuparam do que se pode chamar de direitos sociais.

A primeira carta Constitucional continha apenas dois dispositivos: 1º: “Nenhum gênero de trabalho, cultura, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos”; 2º: “Ficam abolidas as corporações de ofício, seus juizes, escrivães e mestres”<sup>149</sup>.

Na declaração de direitos da Constituição de 1891, dizia o parágrafo 24 do art. 72: “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”.

Como se vê, a primeira lei fundamental da era republicana não deu, em verdade, muita ênfase à enunciação dos direitos sociais.

Portanto, esta incursão pela História evidencia que os direitos humanos aparecem como referentes produtores de sentido no campo da luta de classes e no confronto dos diversos poderes sociais organizados, constituídos a partir da concretude de um sistema de exploração/dominação historicamente datado. Desta forma, o exercício da cidadania enquanto construção conflitiva do espaço público-estatal tem nos direitos humanos um referente valorativo a nortear o embate político, principalmente na América Latina.

Neste mesmo momento, é importante salientar, paralelamente às questões disciplinadoras dos direitos sociais, que estava se delineando uma nova prática pastoral latino-americana, claramente voltada para os pobres e marginalizados. Nesta nova prática pastoral, a

---

<sup>149</sup> José Reinaldo de Lima LOPES, op. cit., p. 281.

Igreja entendia que os pobres são mais do que pobres, são feitos pobres, quer dizer, são explorados por um sistema econômico e político que os mantém sempre na marginalidade. Porém, foi necessária uma reflexão por parte da Igreja sobre o tipo de defesa dos direitos humanos, que deixava intocada a exploração maior do ser humano que se dá no sistema capitalista.

Assim, as comunidades eclesiais de base perceberam que pobres são todos os marginais da vida social, entre eles os oprimidos pela repressão política, e que têm como antecedentes históricos os índios e os negros, a mulher, os camponeses, ou seja, os que carecem de uma plena participação social e política.

Por fim, tem sentido falar em direitos humanos e cidadania quando se observam as várias contribuições e inovações das Igrejas cristãs na América Latina, que sofreram uma avaliação rigorosa e levantaram novas questões, descobriram novos temas e fontes documentais que trouxeram à tona fatos do passado que evidenciaram a dívida do Cristianismo para com os povos indígenas e negros, as mulheres e as crianças.

Essas questões foram levantadas a partir da fundação da CEHILA (Centro de Estudos de História da Igreja na América Latina), sob a liderança do argentino Enrique Dussel. Assim,

(...) ao escrever uma história da Igreja a partir de uma perspectiva latino-americana, a CEHILA deu sua contribuição para que uma avaliação mais rigorosa da atuação da Igreja católica no passado fosse feita, gerando uma postura mais crítica que pôde contribuir para a transformação da realidade atual<sup>150</sup>.

É isso que explica a metamorfose que sofreu a categoria pobre, pois se buscou identificar os “rostos” desse pobre da classe explorada que, de uma categoria abstrata, passou a ter uma fisionomia. E mais, a Igreja popular também se viu triunfante quando a opção pelo pobre passou a ser por um pobre construído sociologicamente. Abriu-se então uma nova perspectiva na luta e no reconhecimento da cidadania e pelo respeito aos direitos humanos.

---

<sup>150</sup> Enrique DUSSEL, op. cit., p. 4.

Entende-se que o Direito e a Teologia, assim como a Educação, são hoje componentes indispensáveis no processo de materialização da cidadania. Por tal razão, cumpre, ao apresentar dentre as diferentes formas institucionais da temática proposta no presente capítulo, um olhar sobre a ação cultural e conscientização, que se dá através de um processo educacional crítico, conceituada por Paulo Freire como a “futuridade a ser construída”, numa ação-reflexão da práxis pedagógica<sup>151</sup>.

Nas leituras de Paulo Freire, percebe-se que o autor elabora projetos e busca soluções que concretizem os valores religiosos, éticos, próprios duma visão indignada onde teimosamente a liberdade, a democracia, a fraternidade e a igualdade ressurgem nos seus escritos como expressões centrais e necessárias para um modo de viver contemporâneo da modernidade.

Da mesma forma, entende-se que, ao falar em conscientização, Paulo Freire quer dizer que a conscientização é uma ação cultural para a libertação. Mas de que libertação o autor fala? Da libertação da barbárie, mais sofisticada e perversa, das mentes que deixaram de ser alimentadas pelo conhecimento. Não obstante escrever sobre a educação como um processo de libertação e, mesmo exilado em Genebra no ano de 1970<sup>152</sup>, junto com outros brasileiros, Paulo Freire não desiste de seu ativismo e cria o IDAC – Instituto de Ação Cultural –, em que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo, inclusive no Brasil.

Percebe-se com isso que, mesmo no exílio, Paulo Freire acompanha os movimentos sociais, educacionais e eclesiais da América Latina, especialmente no Brasil, escrevendo sobre eles e o papel de cada um, no processo de libertação da opressão vivida pelos povos do terceiro mundo.

Por tal razão, cumpre, inicialmente, estabelecer considerações que, segundo Paulo Freire, devem ser refletidas para que não se tornem inúteis. Para isso, é preciso entender que a intenção fundamental deste educador é refletir em torno do ato de estudar, assumindo

---

<sup>151</sup> Paulo FREIRE, op. cit., 2002, p. 47.

<sup>152</sup> Paulo Freire foi exilado em 1964 para a Bolívia e logo depois fugiu para o Chile onde permaneceu até 1969. Em 1970 é contratado como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Em 1971 funda o Instituto de Ação Cultural – IDAC.

diferentemente dos conceitos exigidos pela educação bancária, uma postura crítica, sistemática e uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

O que isto significa? Para Paulo Freire,

(...) a educação bancária é um procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, que não estimula a disciplina intelectual (...) O que lhes pede não é a compreensão do conteúdo, mas a sua memorização<sup>153</sup>.

Pode-se entender, nesta afirmação, uma educação bancária acrítica estendida a todos os níveis de ensino. Nesse sentido, compreende-se que o processo educativo seja um ato de conhecimento em que educandos e educadores assumem o papel de sujeitos cognoscentes. E, neste processo, os educando são levados a compreender a realidade que os cerca e situar-se nela a partir da análise abrangente e crítica da totalidade social.

Este é o viés que se descortina aos educadores que se entendem verdadeiramente capazes de optar e manter-se coerentes ao processo de educação como uma ação cultural para a libertação. Aliás, estudar os difíceis problemas contemporâneos e traçar objetivos de um modo também institucional, cuja missão deriva indissociavelmente do contexto social, já foi abordado no primeiro capítulo. Porém, é neste momento ratificado pelas reflexões de um educador que entende o papel da educação como um reconstruir do já construído e refazer o já feito.

Neste sentido, Paulo Freire afirma que

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto<sup>154</sup>.

Nesta mesma perspectiva, segundo Vasconcellos,

(...) o professor poderia argumentar: “Ah, mas eu nunca pensei no caráter político de minha atuação”... Se não pensou, outros pensaram e, ao não tomar consciência e se posicionar contra, estará reforçando o sistema excludente em curso, ainda que involuntariamente<sup>155</sup>.

---

<sup>153</sup> Paulo FREIRE, op. cit., 2002, p. 10.

<sup>154</sup> Idem, p. 16.

<sup>155</sup> Celso dos S. VASCONCELLOS, *Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, p. 68.

Pode-se compreender, a partir dessa concepção, que o processo educativo deve ser vivido como uma ação-reflexão, cuja capacidade é exclusivamente humana, assegurando a conscientização de homens e mulheres como seres humanos existentes *no* e *com* o mundo. Assim, é imprescindível não se aprisionar nas situações vividas, desapegando-se, sempre estando além, libertando-se, movimentando-se dialeticamente entre as dimensões do passado, do presente e do futuro.

Como se viu até aqui, somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se, desde que sua reflexão não se perca numa vacuidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Em outras palavras, é o desafio que Baumann apresenta ao afirmar que

(...) ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar<sup>156</sup>.

Assim, assumir a educação como uma conscientização torna-se também uma forma de intervenção no mundo, que leva homens e mulheres a ficar frente a frente com a fome, o desemprego, com a violência contra crianças e idosos e contra todo o tipo de discriminação, de gênero e racial. Neste embate, como se dará a intervenção de cada pessoa? Ela se dará pela compreensão que leva a pensar e agir como sujeitos que definem e ocupam um espaço próprio, recusando-se a reduzir-se em um objeto. É, segundo Pedro Demo, um fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo, pois

(...) tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada. Sobretudo quando compreende que a desigualdade social, para além de algo estrutural, tem causas históricas nas quais pode entrar como vítima<sup>157</sup>.

O que o autor quer dizer com isso? Quer dizer que pobreza não é sina nem azar, mas injustiça social. E, se não houver esta conscientização, o ser social ainda será um objeto. Desta forma, a passagem de objeto a sujeito “emerge nesse fenômeno de diagnóstico de dentro para fora, com base no questionamento crítico”<sup>158</sup>.

---

<sup>156</sup> Zigmunt BAUMANN, *Modernidade líquida*, p. 11.

<sup>157</sup> Pedro DEMO, *Pesquisa*, p. 78.

<sup>158</sup> Idem.

Dentro desse contexto, a educação entra como possibilidade de despertar a curiosidade, a inquietude, o desejo da descoberta e criação, sobretudo quando assume uma atitude política emancipatória de construção do sujeito social. Mas, para que isso aconteça, o ensino – e aqui, propriamente, o ensino jurídico – objeto deste estudo, não pode se tornar um ensino engessado, resultante de um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão. Demo exemplifica muito bem esse processo educativo engessado e acrítico:

(...) na frente está quem ensina, de autoridade incontestável, imune a qualquer avaliação; na platéia cativa estão os alunos, cuja função é ouvir, copiar e reproduzir, na mais tacanha fidelidade. Assim, “bom aluno” é o discípulo, que engole sem digerir o que o professor despeja sobre ele, à imagem e semelhança<sup>159</sup>.

Porém, quando se fala da importância da educação e o quanto ela foi importante nos processos históricos de libertação, vale lembrar que foi preciso avançar no caminho da possível transformação que se apresentava. E isto se deu pela compreensão e o surgimento de um novo ator social, o cidadão. A compreensão do ser humano como sujeito mobilizou educadores a participar dos movimentos de defesa dos direitos, na importância da participação política e a difícil tarefa de uma visão adequada das instituições de ensino, espaço fomentador de conhecimento e de instrumentalização social, deixando de olhar os educandos, atores sociais, apenas como um monte de alunos:

Educação tem a ver com a medida que damos a homens e mulheres, tem a ver com os sonhos que alimentamos em relação à sociedade. Por isso, a tentativa de compreender que a educação ultrapassa os limites de uma área de conhecimento ou disciplina acadêmica. A reflexão sobre educação é, pela própria natureza do objeto, uma atividade interdisciplinar<sup>160</sup>.

E a interdisciplinaridade enfrenta um enorme desafio pela dificuldade de conjugação dos saberes, resultante da necessidade de se dividir o conhecimento humano entre especialistas, o que o torna um tanto limitado. E mais grave ainda é quando se hierarquizam as diversas áreas do conhecimento.

---

<sup>159</sup> Pedro DEMO, op. cit., p. 82.

<sup>160</sup> Danilo Romeu STRECK, *Correntes pedagógicas*, p. 11.

Portanto, é um grande desafio o estudo interdisciplinar entre direito, teologia e educação. Porém, não há como se compreender conhecimento quando limitado há apenas uma área específica. É uma busca do desconhecido, uma procura, uma curiosidade, como afirmava Pedro Demo, imprescindível para construir elaborações próprias.

Porém, como afirma Streck,

(...) falar em educação é antes um exercício de humildade intelectual, que exige o diálogo com outras áreas do conhecimento, com outras experiências. Da mesma forma, o reconhecimento de que a nossa percepção é muito limitada. Jamais seremos capazes de captar todas as pulsações vitais que emergem aqui e ali e dão características diferentes à educação<sup>161</sup>.

Por isso, a fé, a teologia podem se articular com a pedagogia, pois ambas buscam o alvo maior que é uma vida plena. Para Streck, a “valorização do pedagógico não significa uma negação da necessária relação com as demais áreas”<sup>162</sup>. Seria um absurdo, segundo o autor, depois de tudo que se discutiu na América Latina, negar que a educação é um ato político.

E assim, a educação é entendida não como um reflexo das outras áreas, mas que caracterizada por uma variedade de práticas educativas, tem um papel fundante na formação do educando, quer no modo de aquisição ou construção do seu conhecimento, quer na formação crítica, ética e comprometida com a realidade social, determinando desta forma que, tal como o direito e a teologia, criou um novo espaço na discussão histórica da realidade social e suas nuances.

Quando se intentou articular a educação, o direito e a teologia como referenciais dos movimentos sociais, foi exposta a participação do direito e da teologia na denúncia da violação dos direitos individuais e sociais da pessoa. Porém, cumpre assinalar também, e por isso as reportações a Paulo Freire, que este educador foi um militante fervoroso junto ao povo e é dele, como assinala Streck<sup>163</sup>, o mérito de buscar uma sistematização e articulação do movimento pedagógico que se fazia sentir no Brasil e em outros países da América Latina a partir da década de 50.

---

<sup>161</sup> Danilo Romeu STRECK, op. cit.

<sup>162</sup> Idem, p. 16.

<sup>163</sup> Idem, p. 19.



Vale lembrar que no primeiro capítulo, quando se abordou o ensino jurídico no Brasil, encontraram-se operadores do direito, nesta mesma época, registrando a necessidade de um novo fazer pedagógico do ensino jurídico, através de uma prática de ensino voltada à eficácia na transformação da realidade que se vivia, no período cinzento do autoritarismo, conjugado às denúncias da Igreja na violação dos direitos e sua atuação nos movimentos sociais.

Na esteira desse entendimento, surge a compreensão cada vez mais lúcida da tarefa, ou do papel educativo das instituições estudadas, especialmente na América Latina, na transformação social. Neste contexto, foi preciso que protestantes, católicos, eclesiásticos ou leigos, se experimentassem duramente na transição desafiadora para que começassem a transitar também de sua visão idealista para uma visão dialética da realidade.

Por isso, não importando qual seja o campo em que se dê a educação, ela sempre será um esforço de clarificação do concreto, ao qual juristas, educadores e teólogos devem encontrar-se ligados através de sua presença atuante.

Para uma melhor compreensão, vale relembrar Lutero, quando afirma que

(...) deveremos estudar e conhecer o direito e a sabedoria de nosso reino secular. (...) Portanto, nesse reino secular os juristas e sábios são pessoas que preservam esse direito e, através dele, o reino secular. No Reino de Cristo, um teólogo piedoso e pregador honesto é chamado de anjo de Deus, salvador, profeta, sacerdote, servidor e mestre. Do mesmo modo, também se pode, no reino secular do imperador, chamar perfeitamente um jurista piedoso e erudito, de profeta, sacerdote, anjo ou salvador<sup>164</sup>.

O que se observa é que Lutero se referia não apenas aos doutores, mas a todas as pessoas que estavam envolvidas nos assuntos jurídicos, que exerciam tarefas jurídicas, como também aos juristas. Porém, como educador, Lutero se engajou pela manutenção ou fundação de escolas, quando em diversos lugares da Alemanha, em torno de 1524, escolas e universidades experimentaram uma profunda crise.

Percebe-se, nos escritos de Lutero, um profundo empenho por uma educação formal de qualidade. Por isso, o movimento da Reforma Luterana, “apesar de ter sido um movimento

---

<sup>164</sup> Martinho LUTERO, *Obras selecionadas*, p. 90-91.

religioso, repercutiu nos mais diferentes âmbitos da vida das pessoas”<sup>165</sup>. Foi a partir desse movimento religioso que Lutero mostrou a necessidade de se estudar e conhecer o Direito e a sabedoria do reino secular. Nessa concepção, pode-se entender que Lutero via no direito um caminho para uma vida plena em dignidade e direitos, no exercício pleno de cidadania do povo alemão. Mesmo que ainda não fossem usadas terminologias como cidadania ou direitos fundamentais, estas reivindicações estavam presentes nos discursos de Lutero.

Portanto, a partir do surgimento do protestantismo de Lutero e as guerras das religiões, ficou patente a necessidade de se buscar um outro fundamento legitimador do poder político-jurídico, não mais referenciado à divindade. A partir daí, a noção moderna de cidadania nasceu vinculada à questão do direito, ou seja, ao discurso jusnaturalista formulado no bojo do contexto libertário e revolucionário da época moderna. Assim, segundo Corrêa,

(...) o projeto social da burguesia como nova classe emergente alicerçava-se em um novo *status*: não mais o *status* servil caracterizador do período medieval do feudalismo, marcado pela desigualdade institucionalizada em estamentos ou ordens, mas o *status* da cidadania civil<sup>166</sup>.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que a noção moderna de cidadania está vinculada à noção de direitos humanos, por se falar em direitos de cidadania. O interessante é que este projeto da cidadania surge sob a forma de direitos civis, sendo que o direito mais fortemente presente é o da liberdade. Mas liberdade para quem, podemos perguntar, para homens e mulheres? Pensamos que não, pois quando nos referimos à cidadania, através dos estudos realizados, percebemos que tudo o que foi escrito por Rousseau, por exemplo, referia-se ao cidadão-homem, pois para ele, à mulher estava reservado o espaço doméstico, domesticada de fato ao que lhe cabia: os filhos, a casa e os cuidados com a beleza para agradar ao marido<sup>167</sup>.

No entanto, a história demonstra que existiram mulheres que questionaram a não-cidadania, desconstruindo os argumentos de coqueteria, de fragilidade e de superficialidade impostas às mulheres naquela época. Assim, ainda que seja possível caracterizar os tempos modernos a partir da construção de um novo saber, como vimos no primeiro capítulo, com novos fins, novos métodos, novos conceitos e novas categorias, o fundamental, isto é, o que permite compreender todas essas transformações, é que os seres humanos começaram a

---

<sup>165</sup> Ricardo Willy RIETH, *Educação e reforma*, p. 6.

<sup>166</sup> Darcísio CORRÊA, op. cit., p. 210.

<sup>167</sup> Edla EGGERT, *Reconstruindo conceitos na pedagogia*, p. 6.

produzir outra forma de vida material. Essa nova forma de vida material engendra, por sua vez, novas formas de relações sociais entre as pessoas. E essas novas relações sociais resultaram na evolução do sistema jurídico, na contemporaneidade, com o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres, como abordaremos no terceiro capítulo.

Entretanto, além de reformular a concepção clássica que garantia a supremacia dos homens, neste domínio tão inovador, incumbiu ao legislador preencher as lacunas do Direito criando disposições que prevejam a garantia da igualdade entre os gêneros.

Neste horizonte vasto em que se constituem e se desenvolvem as relações humanas, observou-se a renovação do ensino jurídico no Brasil e o aprofundamento das reflexões envolvendo a Teologia, lembrando que o estudo do Direito Comparado oferece idéias para vislumbrar novas soluções aos problemas vivenciados na aplicação cotidiana dos dispositivos legais perante uma sociedade em constante mutação.

Esse é, segundo Baumann<sup>168</sup>, essencialmente o modelo *republicano* de unidade, de uma unidade emergente que é uma realização conjunta de agentes engajados na busca de auto-identificação: uma unidade que é um resultado, e não uma condição dada *a priori*, da vida compartilhada; uma unidade erguida pela negociação e reconciliação, e não pela negação, sufocação ou supressão das diferenças.

Portanto, além de reformular a concepção clássica de cidadania e direitos humanos, no próximo capítulo pretende-se demonstrar que o ensino jurídico e o Direito, propriamente dito, entrou em uma nova era, incorporando neste recorte de novos direitos uma das áreas mais instigantes, oriundas das relações humanas, fixando os direitos fundamentais nas questões de gênero e direitos humanos como um conceito em construção na defesa dos direitos da mulher, por exemplo.

O estudo se dá a partir da necessidade incessante de rever conteúdos, rediscutir conceitos, tendo por base a construção de um ensino jurídico que leve em consideração a interdisciplinaridade e os elementos controvertidos das relações humanas, respeitando-se as diferenças, valorizando-se a tolerância.

---

<sup>168</sup> Zigmunt BAUMANN, op. cit., p. 204.

Assim, tendo por base a produção doutrinária e jurisprudencial que emergiu nas últimas décadas com o surgimento de novos direitos, o desafio aos operadores do Direito e aos cursos jurídicos envolveu uma reelaboração do ensino e da prática jurídica, através do reconhecimento da dignidade e dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Por fim, o estudo sobre o ensino jurídico no Brasil, especialmente no que diz respeito à própria superação da atual propositura dos cursos no país, aliada à análise da cidadania, dos direitos humanos e da visão multidisciplinar demonstrada até aqui, inspirou o último capítulo desta dissertação, que visa demonstrar a importância da formação humanística e crítica do ensino do direito que, despidendo-se de uma formação eminentemente pragmática e utilitarista, propõe uma ação pedagógica do ensino e da aplicação do direito, empreendendo uma reflexão sobre a totalidade social e superando a mera ordenação e classificação das normas jurídicas. Desta forma, o bacharel em direito aponta, nesta nova proposta educativa, para um profissional munido de uma formação voltada para o pleno exercício da cidadania.

### III. O NOVO PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO: GÊNERO E DIREITO – UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

O processo político de construção da cidadania tem por objetivo fundamental oportunizar o acesso igualitário ao espaço público como condição de existência e sobrevivência de homens e mulheres enquanto integrantes de uma comunidade política.

Essa nova compreensão dos direitos da pessoa humana não poderia deixar de ser objeto de preocupação do Direito. Importa notar que, no final do século XX e no início deste novo milênio, vem-se mostrando bastante fértil o debate a respeito das relações familiares e de certos institutos até então nunca mencionados, como por exemplo, a entidade familiar entre pessoas do mesmo sexo, ou as denominadas relações homoafetivas, a paternidade socioafetiva, a proteção à criança e ao adolescente, a discriminação racial hoje configurada como um crime, a violência contra a mulher.

A abordagem dessas temáticas em nada se assemelha à visão sobre os direitos em tempos passados. Pelo contrário, foram as pressões pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana, presente hoje, no art. 1º, inc. III da Constituição Federal de 1988, que impuseram decisões jurisprudenciais e projetos de lei, visando a garantia e proteção legal de homens e mulheres, num contexto transdisciplinar.

Da mesma forma, um ensino jurídico renovado desenvolverá aptidões e habilidades em observância aos ideais de justiça, despertando a capacidade de inserir-se nos processos de transformação da sociedade e responder às presentes demandas sociais. Isto se dá porque durante muito tempo, segundo Rodrigues, (...) os advogados tornaram-se meros burocratas a

serviço do regime vigente e, dessa forma, contribuem para o estabelecimento de uma legalidade meramente formal do poder: reduziram o Direito a mero instrumento deste<sup>169</sup>.

O que isto significa? Significa, no dizer de Rodrigues, que o ensino jurídico, ao formar atores sociais com uma mentalidade ortodoxa e conservadora, afastou seus egressos dos centros decisórios e provocou um colapso em sua própria estrutura.

Assim, a visão engessada do ensino jurídico contribuiu fortemente para uma descrença progressiva do Direito e a sua defasagem da vida concreta. Porém, como anteriormente afirmado, a pressão social pelos direitos dos excluídos e das excluídas fez do ensino jurídico e do Direito, mesmo com ênfase para o exercício da advocacia, aquilo que está caracterizando atualmente o bacharel em direito: uma sólida formação humanística, com uma visão empreendedora, voltada aos processos de transformação da sociedade.

De que forma isto está ocorrendo? Pela inserção, nos currículos do curso de Direito, disciplinas que tratam dos novos direitos e, principalmente, de uma construção pedagógica de ensino jurídico tendo como eixo transversal do curso os direitos fundamentais.

Mas, mais do que isso, a concepção de um curso de direito (por exemplo a Universidade Luterana do Brasil, da qual se tem conhecimento pela atividade docente) indica que o curso está assentado em uma proposta geral e profissional nos três eixos de formação: formação fundamental; formação profissional e formação prática. Porém, na interligação desses três eixos, acusam-se como eixo transversal os Direitos Fundamentais, tendo na dignidade da pessoa humana a pedra angular da formação humanística adequada ao perfil do egresso, proposto pelo curso.

Por isso, considera-se importante a proposta do primeiro e do segundo capítulos deste trabalho, que discorreram sobre o ensino jurídico e as ações coletivas dos movimentos sociais, dos novos sujeitos pluraes, da sua capacidade de definir espaços sociais, criar direitos e construir inovadoras práticas de cidadania.

---

<sup>169</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES, *O Direito Educacional e a Autonomia das Instituições de Ensino Superior*, p. 105.

Da mesma forma, agora se pode entender porque se fala em novos direitos. Mas antes que se faça este recorte, ou seja, antes de abordar os novos direitos e os novos sujeitos sociais, retornar-se-á ao primeiro capítulo desta pesquisa, no qual se abordou a evolução do ensino jurídico no Brasil e a reforma pelo qual o ensino jurídico passou desde a sua implantação no Brasil em 11 de agosto de 1827, através da Carta de Lei, até os dias de hoje.

No Brasil do século XIX não é difícil, segundo Lima Lopes<sup>170</sup>, perceber qual será o papel do jurista ou do bacharel. As escolas de direito, ou melhor, os cursos jurídicos, são explicitamente criados para prover o Império de quadros capazes de compor as carreiras burocráticas ou fazer aplicar as leis nacionais.

Assim, o jurista nasce no Brasil diretamente ligado às funções do Estado, seja como funcionário, seja como profissional liberal, subindo na carreira por indicação, por favor, por aliança política com os donos do poder local, provincial ou nacional.

O modelo de curso jurídico continuava privilegiando a advocacia e o debate judicial. Por isso, segundo Lima Lopes<sup>171</sup>, até hoje muitos entendem o Direito como advocacia judicial, desvinculado da realidade social e cultural.

Porém, importa, neste momento, a ênfase da reforma do ensino jurídico no Brasil tal como demonstrado no primeiro capítulo: engajamento social, aperfeiçoamento das condições de vida, contribuição para a diminuição do sofrimento dos indivíduos que compõem a sociedade. Assim se estabelece o ensino jurídico como um instrumento de transformação da realidade social, aliado ao domínio de conceitos e da terminologia jurídica e da adequada atuação técnico-jurídica nas diversas instâncias do processo, como também ao domínio de métodos e técnicas para a permanente compreensão e aplicação do Direito.

Da mesma forma, através de uma sólida formação geral, humanística e axiológica, ficou estabelecida, após o estudo do segundo capítulo, a idéia de que todos os seres humanos são livres, proprietários de si e iguais, rompendo com o passado histórico de que os seres humanos eram naturalmente desiguais. Assim, os direitos do cidadão e da cidadã, tanto os

---

<sup>170</sup> José Reinaldo de Lima LOPES, op. cit., p. 226.

<sup>171</sup> Idem.

chamados direitos humanos – vida, educação, moradia – quanto os direitos civis – liberdade, igualdade jurídica, justiça – foram sendo progressivamente realizados.

Porém, a partir de uma postura reflexiva e de uma visão crítica do direito, também se percebeu que a tese da imaturidade e do despreparo para a construção da cidadania é uma constante na história, pois o mesmo discurso que enfatizava idéias e ideais contribuiu para racionalizar a sua exclusão. Em outros termos, urge refletir sobre o grau de coerência desses ideais de igualdade de direitos e as novas relações sociais entre as pessoas.

O que importa ressaltar é que a relação entre o ensino jurídico e a construção de uma nova ordem política não foi uma invenção apenas dos operadores do direito, mas trata-se de uma relação que faz parte de um movimento maior de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas. Segundo Bittar,

(...) a ampliação dos horizontes conceituais da idéia de cidadania faz postular, sob este invólucro, a definição de uma realidade de efetivo alcance de direitos materializados no plano do exercício de diversos aspectos da participação na justiça social, de reais práticas de igualdade, no envolvimento com os processos de construção do espaço político, do direito de ter voz e de ser ouvido, da satisfação de condições necessárias ao desenvolvimento humano, do atendimento a prioridades e exigências de direitos humanos<sup>172</sup>.

Em outras palavras, o que se propõe é a expansão do sentido em direção às fronteiras das grandes querências sociais, dos grandes dilemas da política contemporânea, dos grandes desafios histórico-realizativos dos direitos humanos.

O que se pensa, conforme Bittar,

(...) é que a questão da cidadania é uma problemática inerente a um povo. É esse povo que bem conhece suas carências, deficiências, necessidades, etc. É também esse povo que possui as condições para a transformação de sua condição, o que, no entanto, não se consegue sem a organização da sociedade civil, sem a mobilização das comunidades, sem a conscientização dos grupos minoritários, sem a adesão das mentalidades ao projeto social que pode transformar o cotidiano<sup>173</sup>.

Isso se torna mais importante de ser grifado na mentalidade do povo, na medida em que se vive um período de transição, em que a minoria, anteriormente destacada pelo autor, compreende hoje uma maioria na sociedade: maioria de excluídos, de discriminados, de

---

<sup>172</sup> Eduardo C. B. BITTAR, op. cit., p. 10.

<sup>173</sup> Idem, p. 11.



violentados pela falência ou ineficiência do Estado, assim como pela falência nas relações interpessoais, fato gerador da violência de gênero.

Aliás, não são novidade as profundas dificuldades por que historicamente têm passado as mulheres, especialmente no plano social, mas essa discussão começa a se instalar, sobretudo, quando visa oferecer uma visão ampla e interdisciplinar sobre os desafios colocados à sociedade contemporânea em apresentar um concepção de cidadania e direitos humanos sob a perspectiva feminista.

Esta proposta foi baseada na premissa de que o feminismo não intenta uma inversão de papéis, mas propõe a construção de relações sociais baseadas na justiça e na dignidade humana. Da mesma forma, a reflexão sobre a reforma do ensino jurídico é fundamental neste processo de reconhecimento de cidadania e dos direitos humanos, em que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, consagrados, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988.

O ensino jurídico, reorientado na direção de novos objetivos sociais está em consonância, segundo Faria, com a idéia

(...) de uma sociedade bastante estratificada. Da mesma forma, reorganizar o estudo jurídico é, igualmente, ter consciência de que sua deteriorização não se deve ao acaso; na verdade, tal processo serviu a interesses sociais específicos, de modo que sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implicou em reorientar o ensino do direito a uma instância de maior rigor científico e de maior eficácia para a consecução de uma sociedade mais livre e igualitária<sup>174</sup>.

Na esteira dessa concepção de sociedade, os cursos de Direito estão cada vez mais atento às demandas sociais aliadas às necessidades profissionais e sociais de seus egressos. É necessário, portanto, assumir a responsabilidade pela formação de bacharéis em Direito dentro de um contexto social e histórico, promovendo a passagem de um modelo de formação tradicional para um modelo consoante às exigências da democracia e do Estado de Direito moderno.

Aí reside, também, o perfil desejado pelo futuro operador jurídico: uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliados a uma

---

<sup>174</sup> José Eduardo FARIA, op. cit., p. 14.

postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho para a vida e o desenvolvimento da cidadania. É o que afirma Rodrigues, quando impõe ser necessária

(...) a eliminação definitiva do positivismo e de seu método em todas as áreas jurídica. A dialética, nesse sentido, se apresenta como a melhor opção de sua superação, concebida como um método plural, já que visa apreender a totalidade social em todos os seus níveis e contradições<sup>175</sup>.

Em outras palavras, a constituição de um saber democrático deve ser feita a partir de uma visão aberta da realidade, colocando a ciência jurídica a serviço da justiça social. Reside aí a conduta ética associada à responsabilidade social e profissional, perfil desejado aos egressos dos cursos de direito na atualidade. Esta perspectiva não é recente; Bastos, por exemplo, apresenta a idéia de que

(...) não se deve desvincular o ensino do Direito, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida. Ou seja, o acadêmico do Direito não pode ser levado a entender a ocorrência social como uma abstração sem referências práticas ou sem uma referência conceitual<sup>176</sup>.

Portanto, isto significa que deve ser ajustado um ensino interdisciplinar como forma de ajustar a ordem jurídica às novas realidades sociais e institucionais, para que o operador do direito possa ocupar o lugar que lhe cabe.

Mas de que forma isso pode acontecer? Tendo consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço, ter uma visão atualizada do mundo e, em particular, consciência dos problemas nacionais possibilitará o operador do direito desenvolver conhecimentos diversificados sobre os novos direitos introduzidos no ordenamento jurídico e suas relações e a permanente reflexão sobre as mudanças mais recentes no Direito.

Nesse sentido, como afirmado anteriormente, introduziram-se na grade curricular dos cursos de Direito, disciplinas que abordam os direitos fundamentais ou novos direitos, que integram o fenômeno jurídico e a vida social.

Nessa análise, em termos de organização racional e de maior rigor na ordenação das informações e ao teorizar sobre temáticas jurídicas relevantes sobre os direitos fundamentais, no que concerne a formação humanística, um tema bastante preocupante é a violência de

---

<sup>175</sup> Horácio Wanderlei RODRIGUES; Eliane Botelho JUNQUEIRA, op. cit., p. 179.

<sup>176</sup> Aurélio BASTOS Vander *Apud* Emmanuel Joseph SIEYÈS, *A constituinte burguesa*, p. 62.

gênero, objeto deste estudo, por ser um dos sintomas mais devastadores do quadro social de meninas e mulheres, especialmente na América Latina e, mais especificamente, no Brasil: tal como demonstram os dossiês sobre violência de gênero, o aumento da violência contra a mulher, na mesma proporção que a consciência e a participação da mulher nos diversos segmentos sociais.

Mas por que esta escolha? Por que dentre tantos direitos fundamentais a ênfase nas questões de gênero? A resposta é simples: 1º) Dentre os avanços históricos de direitos, como demonstrado até aqui, a mulher ainda continua sendo vítima de violência. Tem-se como exemplo a própria codificação ou os estatutos: Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso e, mais recentemente, o Estatuto da Igualdade Racial. Não que houvesse a necessidade de um estatuto de proteção à mulher: seus direitos já estão codificados e assegurados constitucionalmente. Porém, mesmo com a evolução dos direitos, entende-se a violência contra as mulheres como resultado da legitimação, ainda que não explícita, da hierarquia entre homem e mulher; 2º) pela militância, no coletivo feminino plural e no movimento de mulheres, em favor das meninas e mulheres vítimas de violência de gênero.

A participação intensa de mulheres que se articularam em busca de novos espaços fez nascer várias formas de organizações e, de sua militância, tendo como fio condutor o enfoque de gênero na compreensão dos processos vividos, não há mais espaço para a intolerância e sim vazão para um novo desafio: a (re) construção do conceito de direitos humanos, evidenciando o direito de meninas e mulheres vítimas de violência.

Neste sentido, como a violência contra as mulheres é um capítulo recente dos debates sobre os direitos humanos, propõe-se, na grade curricular do curso de Direito, na disciplina Temas Emergentes de Direito, a teorização e reflexão sobre temáticas jurídicas relevantes e atuais, decorrentes do processo dinâmico de transformação da sociedade e, na abordagem sobre os direitos fundamentais, as questões de gênero.

Daí esta análise, que resulta da primeira discussão, em 1973, em Viena, durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU; ali a violência contra a mulher saiu do âmbito privado para ser considerada uma violação dos direitos humanos, que acontecia também pela omissão e conivência do Estado, pela inexistência de uma legislação específica

de punição ao agressor e instituições de acolhimento às mulheres e meninas vitimadas pela violência, assim como também pela falta de políticas públicas de gênero.

Portanto, importante analisar o novo papel social da mulher, através da reconstrução do conceito de sexo, respeitando as diferenças e compreendendo a atividade da mulher na construção das novas relações sociais, a partir do conceito de gênero, como se verá a seguir.

### 1. GÊNERO: a experiência da nova construção dos sexos

Ao iniciar este capítulo que trata da nova construção dos sexos, cita-se Martinho Lutero, quando ele fala da formação para o governo secular e a sociedade:

Não há necessidade de dizer que o governo secular é uma criação divina e um modo de ser divino. Falei sobre isso em outro momento. Espero que ninguém duvide disso. (...) Mesmo que não existisse alma e não se precisasse das escolas e línguas por causa da Escritura Sagrada e de Deus, apenas isso já seria razão suficiente para fundar as melhores escolas para meninos e meninas em toda a parte. Também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e capazes de manter seu estado secular exteriormente<sup>177</sup>.

Está aqui registrado o primeiro referencial de concreção da igualdade entre homens e mulheres, sob o enfoque cristão, muito antes da história secular de lutas pela igualdade entre os sexos.

Mas alguns poderiam perguntar: Lutero, mesmo considerando a possibilidade de educação para meninos e meninas, um avanço para a época, não limitou o espaço das mulheres ao espaço doméstico? Sim, Lutero disse que “assim como homens podem governar o povo e o país e as mulheres podem administrar bem a casa e educar os filhos e os criados”<sup>178</sup>. Porém, para a época, criar a possibilidade de meninas estudarem era uma ousadia, visto que suas prerrogativas restringiam-se somente às atividades domésticas.

Por isso, mesmo que pela visão de uma educação voltada para o espaço doméstico, considera-se a invocação de Lutero o primeiro passo para a libertação de que falava Paulo Freire: consciente da escravidão que se dá pela ignorância, o conhecimento pode ser uma possibilidade de libertação da opressão vivida. Esta libertação se deu na esfera cristã e também na esfera secular, quando, no decorrer dos séculos, surgiu a emergência de um novo

---

<sup>177</sup> Martinho LUTERO *Apud* Richard Willy RIETH, op. cit., p. 34.

<sup>178</sup> *Idem*, p. 35.

paradigma, “uma nova forma de dialogação com a totalidade dos seres e de suas relações”, como afirma Boff<sup>179</sup>.

A partir disso, entende-se que a origem dos direitos humanos e, conseqüentemente, dos direitos humanos da mulher, está claramente situada no plano histórico. É um dos elementos caracterizadores da época moderna e, também, da formação do Estado moderno. A característica maior dos séculos XVII e XVIII, na França, foi a radical inversão de perspectiva na relação soberano/súditos. Esta perspectiva se deu pela reivindicação do povo de ser entendido não como um coletivo, mas como um povo-nação, formado por um corpo de indivíduos isolados, livres e iguais.

Este caráter individualista, que originou os direitos humanos, teve forte contribuição da Igreja. A tradição ocidental e cristã, de caráter subjetivista e individualista, estabeleceu a pedra angular da temática dos direitos humanos: a vida como sagrada, o homem como ponto culminante da criação.

Nas palavras de Lafer:

O cristianismo retoma e aprofunda o ensinamento judaico e grego, procurando aclimatar no mundo, através da evangelização, a idéia de que cada pessoa tem um valor absoluto no plano espiritual, pois Jesus chamou a todos para a salvação. Neste chamamento “não distinção entre judeu e grego” (São Paulo, Epístola aos Romanos 10,12), pois “não há judeu, nem grego, não há escravo nem livre, não há homem nem mulher, pois todos vós sois um só corpo em Cristo Jesus” (São Paulo, Epístola aos Gálatas, 3,28). Neste sentido, o ensinamento cristão é um dos elementos formadores da mentalidade que tornou possível o tema dos direitos humanos<sup>180</sup>.

Portanto, essa origem contextualizada dos direitos humanos se deu, primeiramente, a partir das lutas contra o Estado absoluto, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 26 de agosto de 1789, pela Assembléia Nacional da França.

Percebe-se que não havia, no plano social, a figura da mulher como um ser humano concretamente existente. Havia uma sociedade politicamente organizada, construída a partir de um sistema de exploração/dominação da mulher historicamente datado.

Neste sentido, Rolka informa que

---

<sup>179</sup> Leonardo BOFF, op. cit., p. 29.

<sup>180</sup> Celso LAFER, op. cit., p. 119.

(...) quando os antropólogos discutem a humanidade na pré-história, costumam se concentrar no papel que o homem, o caçador, desempenhava, ignorando ou deixando de enfatizar o papel mais importante da mulher, a coletora de alimentos. Coletar, e não caçar, era a atividade de sobrevivência primária de nossos ancestrais e esse papel era desempenhado quase que exclusivamente pelas mulheres, que desenvolveram as ferramentas e a tecnologia necessárias para adquirir, preparar e preservar os alimentos<sup>181</sup>.

Assim, usando a princípio equipamentos simples, como paus e sílex, para cavar e retirar raízes, as mulheres inventaram, posteriormente, o pilão e uma moenda rudimentar para moer grãos e sementes. Por volta do ano 12.000 a.C., ocorreu uma revolução agrícola, quando os humanos progrediram de coletores e caçadores a agricultores. Essa transição foi facilitada pelas mulheres que, através dos tempos, cultivaram plantas selvagens e desenvolveram novos alimentos comestíveis.

Nos vales dos rios Tigre e Eufrates, na Mesopotâmia, as mulheres tornaram de uso doméstico a cevada, a linhaça e o trigo a partir de capins selvagens. Na China elas cultivavam arroz e na América Central e do Sul, batatas e milho. O legado dessas primeiras mulheres foi preservado pela história transmitida oralmente.

Após a invenção da roda (em torno de 3500 a.C.), a tecnologia progrediu drasticamente. Por volta de 1100 a.C., a invenção de aparelhos como o torno de oleiro e ferramentas de metal transformou a manufatura de produtos domésticos e criou uma nova classe de artesãos especializados e mercadores. Com a agricultura planejada, a indústria e o comércio floresceram e, finalmente, as sociedades desenvolveram a escrita.

Entretanto, uma vez que a agricultura passou a existir em larga escala, o papel da mulher na produção de alimento foi tomado pelo homem. E, na medida em que a humanidade entrava na era da história escrita, as realizações do homem – e as das mulheres – passaram a ser registradas para a posteridade. No entanto, até a segunda metade do século XX, a história escrita das sociedades ocidentais foi totalmente dominada pelas conquistas dos homens.

Com raras exceções, as informações contidas em obras tradicionais de referência, como enciclopédias e livros de história, predominantemente demonstravam uma tendência definida a favor das contribuições dos homens, enquanto ignoravam ou diminuía as das mulheres. Por exemplo, embora muitas cientistas fossem reconhecidas e respeitadas em sua

---

<sup>181</sup> Gail Meyer ROLKA, *100 mulheres que mudaram a história do mundo*, p. 12.

época, tempos depois, historiadores com frequência tiraram o crédito de suas contribuições ou, como as mulheres muitas vezes não usavam seus nomes em trabalhos publicados, não validaram seus esforços<sup>182</sup>.

Sem dúvida, o papel das mulheres não esteve reduzido à reprodução e a criação das crianças nos últimos cinco mil anos. Elas também desenvolveram a tecnologia, descobriram novas terras, criaram arte, música, lideraram exércitos, contribuíram para a literatura mundial, tornaram-se influentes líderes nacionais e questionaram e mudaram crenças e estruturas sociais existentes, de forma a melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas. Desta forma, muitas mulheres deixaram sua marca na história, ao lutar para que a sociedade concedesse direitos iguais para todos os cidadãos, muitas vezes sacrificando suas próprias vidas na busca deste objetivo<sup>183</sup>.

Embora a influência de algumas delas estivesse confinada basicamente ao período em que viveram, o legado de outras continua vivo até hoje como fonte de inspiração para toda uma geração: “Buscamos, em mulheres como Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft, fazer a releitura hermenêutica da suspeita para chegar às mulheres dos movimentos sociais dos nossos dias e perceber como é que elas vão construir a sua palavra”<sup>184</sup>.

Segundo Eggert<sup>185</sup>, Olympe de Gouges, possuindo uma relação autodidata com o conhecimento, diferentemente de Mary Wollstonecraft, escreve sobre liberdade, fraternidade e igualdade, em resposta ao texto construído por homens sobre “os direitos do homem e do cidadão”, de 1789. Assim, em 1792, de Gouges torna pública a chamada “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, criticando o domínio e o poder, especialmente privado, nas relações entre homens e mulheres.

De outro modo, Mary Wollstonecraft foi considerada pelos historiadores a primeira feminista moderna. Nascida na Inglaterra durante a Idade da Razão, período de revolução e mudanças na América e na França, teve uma infância infeliz, marcada pelo abuso, saindo de casa aos 21 anos para ganhar a vida como professora e governanta.

---

<sup>182</sup> Gail Meyer ROLKA, op. cit., p. 12.

<sup>183</sup> Idem, p. 13.

<sup>184</sup> Edla EGGERT, op. cit., p. 1.

<sup>185</sup> Idem, p. 3.

Deixando de lado as restrições tradicionais que normalmente limitavam as mulheres, Wollstonecraft logo ficou conhecida ao defender ativamente as idéias mais progressistas de sua época. Escreveu, em 1792, a *Defesa dos Direitos das Mulheres*, que se baseava na premissa de que a liberdade e a igualdade se aplicam também às mulheres, e causou sensação de imediato, transformando-se em uma das mulheres mais famosas – e controversas – da Europa. Mary Wollstonecraft também insistiu que era obrigação dos governos dar educação para todos os cidadãos, com acesso garantido para as mulheres.

O que merece destaque, a partir da análise destas duas mulheres, é o fato de que iniciaram suas lutas em prol da igualdade entre os seres humanos, na crítica à superioridade masculina e na busca do reconhecimento da cidadania das mulheres.

Desta forma, inscrever as mulheres na história implicaria a redefinição e o alargamento das noções tradicionais de concepção de sociedade e do papel da mulher nesta sociedade. E, por fim, incluir a mulher tanto nas atividades públicas como nas atividades políticas, libertando-a do estigma da subordinação.

Fazendo analogia à criação judaico-cristã da mulher, nota-se que a ruptura com o estigma da subordinação e da inferioridade da mulher em relação ao homem vem desde os tempos primordiais.

Eva, de acordo com a Bíblia Sagrada, criada a partir de uma costela de Adão, sucumbiu à tentação e, desobedecendo a Deus, comeu do fruto proibido. Esta atitude, que custaria à humanidade feminina cristã o preço do pecado original, desorganizou o paraíso. Eva desconstruiu a estabilidade e a paz que reinavam e, por isso, foi expulsa do Jardim do Éden. E, segundo Fernandes, “vivenciou obstáculos inerentes à ousadia de ser mulher, desobediente às ordens de um Deus masculino e de um parceiro/genitor provedor”<sup>186</sup>.

Assim, entende-se porque historicamente a sociedade outorgou ao homem o papel paternalista, de dominação e à mulher, o de submissão. Esses padrões de comportamento distintos instituídos para homens e mulheres nos levam novamente à criação do mundo.

---

<sup>186</sup> Aparecida L. FERNANDES, *Re-construindo os papéis político e social da mulher*, p. 83.



Gebara<sup>187</sup> afirma, com propriedade, que essa “ordem” das coisas, entendida como natural, ou seja, a mulher vista como uma mediação de fraqueza, de fragilidade humana e submissão, outorgando ao homem o papel de dominador, é uma punição às mulheres porque elas representam Eva, responsável pela corrupção e pecado inicial da humanidade. Isto explica, segundo Ivone Gebara, porque na tradição judaica e em algumas outras sociedades nascer mulher é uma maldição.

A reconstrução do papel social da mulher passou a ser redefinida a partir do momento em que, segundo Eggert<sup>188</sup>, as mulheres buscaram o reconhecimento da sua cidadania e da necessidade de uma participação efetiva nas atividades públicas, exclusivo do sexo masculino, onde a própria superioridade masculina passou a ser questionada.

No final do século XVIII e em meados do século XIX, a sociedade brasileira também sofre uma série de transformações. O papel social da mulher é relegado às tarefas domésticas, especialmente quanto às mulheres menos afortunadas ou viúvas, mas estas burlam o estereótipo de mulher do lar e passam a buscar trabalhos remunerados para o auxílio na educação de seus filhos, mesmo ferindo o costume da época.

No entanto, como afirma Fernandes<sup>189</sup>, o registro da participação das mulheres não foi incluído nos arquivos oficiais, nem estudado, sendo velado pelo silêncio, não oportunizando sua manifestação escrita ou oral. Dessa forma, com fortes influências européias, as elites intelectuais e políticas, no começo do século XX, redefinem o lugar da mulher na sociedade. Formada a moderna esfera pública, as novas formas de interação social suscitam diferentes relações entre homem e mulher. A mulher burguesa adota a forma de viver da burguesia européia e a mulher trabalhadora – aqui se entendem operárias, costureiras, doceiras – começa a ser observada nas ruas.

Portanto,

(...) surge, a partir de toda luta para se desvencilhar da exclusão, os grupos feministas que divulgam seus ideais, apontando para os benefícios do trabalho feminino fora do lar: uma mulher profissionalmente ativa e politicamente participante, comprometida com os problemas da pátria e

---

<sup>187</sup> Ivone GEBARA, *Rompendo o silêncio*, p. 197.

<sup>188</sup> Edla EGGERT, op. cit., p. 3.

<sup>189</sup> Aparecida L. FERNANDES, op. cit., p. 84.

com visão geral dos acontecimentos mundiais. Essa nova inserção histórica da mulher só foi possível mediante a percepção de gênero enquanto categoria de análise. A identidade feminina é um processo histórico-cultural<sup>190</sup>.

Nessa ótica, o conceito de feminismo adotado no contexto de transição parte do princípio de que o feminismo é a ação política das mulheres. Esta ação política envolve teoria, prática, ética e, percebendo a mulher como sujeito histórico principal das transformações de sua própria condição social, propõe que as mulheres mudem a si mesmas para transformar o mundo. Transformar a si mesmas significa dizer que as mulheres precisam romper com certos conceitos que são reflexos, segundo Gebara,

(...) de falta de amor efetivo por elas mesmas; falta de autonomia, de auto-estima, de desenvolvimento de seu próprio pensamento, de falta de coragem para dizer não a diferentes formas de sujeição doméstica, social, política e religiosa<sup>191</sup>.

Ao romper com estes paradigmas, as mulheres encontraram-se em condições de partir para transformar o mundo, num contexto de reformulação política e das estruturas sociais, iniciando-se os movimentos sociais e entre estes movimentos está o movimento das mulheres.

Desta forma, entende-se que a presença da mulher no cenário público pode ter partido do contexto privado, onde reivindicou por demandas sociais como creches e saúde, a partir das organizações que mantinham nos bairros, nas escolas, nas igrejas. As mulheres perceberam também que deveriam incorporar aos seus discursos e às suas práticas temas como o da submissão e da discriminação de mulheres. No entanto, não é a demanda por serviços públicos a luta do movimento feminista, mesmo vindo ao encontro de suas necessidades. Para Fernandes<sup>192</sup>, “o movimento feminista luta contra uma condição historicamente solidificada de desigualdade, repressão e discriminação nas relações de gênero”.

Com o movimento feminista, as mulheres passam a ser assimiladas como sujeitos políticos e, mesmo subordinadas a um discurso patriarcal, põem em xeque questões compreendidas e aceitas como naturais na relação de gênero, como por exemplo, a divisão

---

<sup>190</sup> Aparecida L. FERNANDES, op. cit., p. 88.

<sup>191</sup> Ivone GEBARA, op. cit., p. 198.

<sup>192</sup> Aparecida L. FERNANDES, op. cit.

sexual do trabalho, a diferença salarial, assim como os espaços sociais e direitos, distintos para homens e mulheres.

A descrição da mulher como um ser destituído de força física colocou o homem numa situação de privilégio, construindo uma idéia de superioridade, justificando os diversos níveis de subordinação e de opressão a que ela foi submetida; o movimento feminista teve o importante papel de desconstruir estas concepções, rompendo com a idéia de fragilidade, da posição da mulher como simples reprodutora e, principalmente, contra o confinamento da mulher ao espaço doméstico.

O rompimento da tradição e da cultura de submissão nas últimas décadas é inquestionável, como inquestionáveis foram as vitórias do movimento feminista quando fizeram despontar um novo sujeito social.

Neste sentido, Borba<sup>193</sup> situa a força reivindicatória das mulheres, antes consideradas inferiores para ações sociais e políticas, emergindo em movimentos contra a alta do custo de vida, contra os crimes praticados contra a mulher em nome da honra, na criação de associações de mães e de mulheres, na presença nos sindicatos e na luta por maior espaço político. As mulheres se fizeram e se fazem presentes por meio de uma multiplicidade de ações, uma infinidade de reivindicações e formas de luta.

Assim, percebe-se que, depois de séculos de ruptura com o lugar feminino, antes reduzido ao doméstico, consagrado e legitimado pela sociedade patriarcal, da conquista do voto feminino, da ascensão no mercado de trabalho, em cargos historicamente ocupados por homens, da luta pela defesa da dignidade da mulher e do reconhecimento da sua cidadania, restam ainda obstáculos a serem superados para que se alcance a igualdade de gênero.

No entanto, na luta pela igualdade, o movimento feminista que busca garantir a cidadania plena para todos os seres humanos e garantir a cidadania plena para todos passa por uma transformação social; essa transformação social só será possível com o respeito à liberdade, à igualdade e à fraternidade, ou seja, o respeito à condição de homens e mulheres ocuparem respeitadamente o cenário social, como se verá no tópico que segue.

---

<sup>193</sup> Angela BORBA, *Os petistas e as petistas na atuação parlamentar*, p.12.

## 2. RECONSTRUINDO O PAPEL SOCIAL DA MULHER

O reconhecimento da cidadania é, como vimos anteriormente, a reivindicação maior no processo democrático de uma sociedade. Porém, para as mulheres, a cidadania é uma construção que se faz diariamente, no cotidiano, quando ultrapassou os limites impostos historicamente pela submissão, opressão e confinamento doméstico, unidos por uma tradição patriarcal. Desta forma, ultrapassando os limites históricos de opressão, atualmente a mulher está inserida em inúmeros processos de participação e inserção social, especialmente nas políticas públicas de gênero.

Importa salientar que no Brasil há muito tempo foram implementados programas governamentais para as mulheres. No entanto, estes programas que datam da década de 30, tinham como eixo central a proteção às mulheres reprodutoras e, por isso, os programas estavam concentrados mais precisamente na área da saúde e assistência. Percebe-se, desta forma, que as mulheres existiam quando entravam na fase reprodutiva e eram esquecidas quando deixavam de parir.

Esse recorte nas demandas feministas influenciou negativamente na representação social que grande parte das mulheres tem de si mesmas: seu valor está contido na sua função reprodutiva e não em si mesmas enquanto sujeitos. Assim, o papel social da mulher continuava sendo o arquétipo do papel social imposto historicamente pela tradição patriarcal.

No entanto, como as políticas públicas não foram embasadas nas desigualdades de gênero, nem na superação das ações discriminatórias que impediam a cidadania participativa das mulheres, garantindo os seus direitos como pessoa, a organização dos movimentos feministas voltou-se à questão de gênero, trazendo as discussões sobre os direitos fundamentais das mulheres para a agenda institucional. Com isso, a sociedade passou a ser sensibilizada, onde homens e mulheres, nos programas partidários e de governo, abriram espaços para a construção de novas relações sociais.

Como novos paradigmas só se impõem quando outros são postos fora ou confrontados, nos movimentos e projetos sociais passou-se a inserir a palavra “gênero”, onde lia-se “mulher”.

Porém, a idéia de gênero não é nova; Simone de Beauvoir, em 1949, no livro *O Segundo Sexo*, já abordava as questões do sexo feminino. No entanto, foi a historiadora Joan Scott, em sua obra *Gênero, categoria útil de análise histórica*, traduzido para o português por Guacira Louro, que afirmou que o conceito de gênero passou a ser entendido como uma construção histórica, cultural e social dos sexos, influenciando no modo de ser, de pensar e em todos os comportamentos humanos.

Assim, as políticas públicas de gênero passaram a levar em conta a existência de relações de desigualdade entre homem e mulher e o seu papel no contexto social. Compreendendo as relações de desigualdade, buscou-se através dos movimentos, a busca da equidade, levando em conta a pluralidade e a diversidade social:

Para que uma política pública tenha efetividade quanto ao gênero, é preciso que responda: ela muda as relações? Ela muda a vida de todos e de todas? Ou as mulheres estão incluídas? E até mesmo a mais incomodativa das perguntas: quem decide ou quem decidiu pelas mulheres? [...] Certamente é possível realizar políticas públicas sem participação, mas um projeto de caráter transformador e emancipador de gênero só pode encontrar seu fundamento se o processo elevou ou possibilitou elevar o grau de cidadania de todas as pessoas envolvidas. É por isso que o movimento feminista, coerente com seus elementos fundantes – horizontalidade e participação direta – reivindica a democracia participativa como modelo principal de construção de projetos políticos<sup>194</sup>.

Isto posto, afirma ainda Negrão “que não é possível fazer políticas de gênero sem que as próprias mulheres possam opinar e decidir através de mecanismos de participação e empoderamento”<sup>195</sup>. Desta forma, resgatando as vozes do passado, as políticas públicas de gênero passaram a ser uma das pautas centrais do movimento de mulheres, elemento de mobilização e de reflexão política e teórica.

Mesmo que ainda não houvesse o conceito e não se falasse em gênero até a década de 80, segundo a Fundação Perseu Abramo, as brasileiras engajadas nos movimentos sociais sabiam da importância de se constituírem políticas voltadas para as mulheres comprometendo, assim, os Estados com a superação da subalternidade histórica a elas imposta.

Era o início da solidificação da reconstrução do papel social da mulher, tendo como eixo central a implementação do Programa de Integral à Saúde da Mulher – PAISM, a

---

<sup>194</sup> Têlia NEGRÃO, *A rede de defesa dos direitos humanos das mulheres*, p. 20.

<sup>195</sup> *Idem*, p. 22.

mudança do Código Civil e do Código Penal, a criação das Delegacias para a Mulher e as garantias na Legislação Trabalhista. Aconteceu também o movimento nacional coordenado pela bancada feminina no Congresso Nacional, juntamente com o movimento feminista, a obtenção de várias vitórias históricas e paradigmáticas na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, como por exemplo, o art. 5º caput e inc. I.

Possibilitando canais de discussão no âmbito dos governos municipal, estadual, como na esfera federal, criaram-se Conselhos de Direitos da Mulher em todo país, e isso implicou na participação e atuação de mulheres que se aprenderam como detentoras do direito a ter direitos. Por fim, mesmo rompendo com velhos paradigmas, estabelecendo novas relações e construindo novos projetos de inclusão, sabe-se do enfrentamento diário que muitas mulheres ainda sofrem que, pela sua condição de mulher, encontram justificativa em normas sociais baseadas nas relações de gênero, ou seja, em regras que reforçam uma valorização diferenciada para os papéis masculino e feminino.

O movimento feminista pode ser considerado um movimento de direitos humanos em resposta às atrocidades ainda praticadas contra as mulheres, significando a reconstrução do valor humano em ações integradas, ou seja, ações a serviço da prevenção e redução da violência contra as mulheres que, mesmo ocupando seu espaço público, são vítimas de violência privada, praticada em meio ao silêncio da cumplicidade e sob o domínio do medo, como se verá no tópico que segue.

### 3. GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

#### *3.1 Violência contra a mulher e os direitos humanos*

As Nações Unidas definem violência contra a mulher como: “Qualquer ato de violência baseado na diferença de gênero, que resulte sofrimentos e danos físicos, sexuais e psicológicos da mulher; inclusive ameaças de tais atos, coerção e privação da liberdade, seja na vida pública ou privada”<sup>196</sup>.

---

<sup>196</sup> ONU. Conselho Social e Econômico, op. cit.

Assim, a violência contra a mulher é um sério problema de saúde pública, entendida como uma violação dos direitos humanos, pois resulta em implicações sérias para a sua saúde física, mental e psicológica da mulher.

Em muitas culturas, afirma Gebara<sup>197</sup>, a violência contra a mulher é aceita e normas sociais sugerem que a mulher é a própria culpada da violência por ela sofrida pelo fato de ser mulher. Essas atitudes sociais podem ter tanto efeitos de longo prazo quanto de curto prazo e, algumas vezes, pode ser fatal. Tem-se como exemplo as recentes pesquisas realizadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que demonstram que os homens morrem mais fora de casa, enquanto que as mulheres da faixa etária entre 10 e 49 anos estão morrendo dentro de casa.

No entanto, a violência contra a mulher não é condição particular das relações afetivas que se estabelecem exclusivamente no espaço privado. Também nas empresas, nas instituições públicas, ela se faz presente no cotidiano de relações interpessoais e interprofissionais.

Pode-se constatar que, sendo a violência praticada no âmbito das relações profissionais ou afetivas e íntimas, os atos violentos apresentam características comuns: a relação de poder desigual entre os sujeitos envolvidos, imposição de força, medo, submissão e privação de liberdade momentânea ou duradoura. A violência é, portanto, a ação de um sujeito que, ao subjugar um outro, seja pela força física, pelo assédio moral ou sexual, obriga-o a fazer algo que por sua livre escolha não faria.

Assim, a violência é, também, um ato desprovido de humanidade, pois ao impor a um terceiro a condição de objeto, o sujeito desta ação também se desumaniza. A humanização como processo relacional baseia-se na capacidade dos indivíduos – que se adquire, se desenvolve e se aprimora – de compartilhar os sentimentos dos semelhantes, sendo capaz de perceber o sofrimento, compadecer-se, buscar minorá-lo e evitá-lo se for possível.

---

<sup>197</sup> Ivone GEBARA, op. cit., p. 199.

Em outras palavras, tratando a mulher vítima de violência como um objeto, negando-se a reconhecer a sua dor, impondo-lhe uma situação contrária ao seu desejo, obrigando-a a fazer o que não concorda, que moral, física e psicologicamente não aceita, o agressor avilta a sua liberdade e percorre a trilha da violação dos direitos humanos e dos direitos da mulher.

Diante da realidade de violência praticada contra a mulher, vários acordos internacionais manifestam claramente que a violência contra a mulher constitui uma violação aos direitos humanos. Por exemplo, em 1979 a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a “Convenção de Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher”, conhecida como a Lei Internacional dos Direitos da Mulher. Essa convenção define o que se constitui discriminação contra a mulher e estabelece uma agenda de ações a fim de acabar com a discriminação.

Em 1993, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a “Declaração da Eliminação da Violência contra a Mulher”, o primeiro documento internacional de direitos humanos focado exclusivamente na violência contra a mulher. Esse documento afirma que a violência contra a mulher viola e degrada os direitos humanos da mulher em seus aspectos fundamentais de liberdade.

Em 1995, a Plataforma por Ação de Beijing (da Quarta Conferência Mundial da Mulher) chama a atenção dos governos para que

condenem a violência contra a mulher e eliminem alegações baseadas em tradições, costumes e religião, como forma de se manter afastados de suas obrigações com respeito à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher<sup>198</sup>.

É interessante, ao reportar-se ao passado, a compreensão de que a violência praticada contra a mulher é histórica; Bergesch afirma que

(...) o filósofo Michael Foucault, ao estudar a relação entre o corpo e poder na formação do estado, possibilita uma análise mais ampla sobre o corpo que sofre violência doméstica. As marcas da violência registram a história e as relações de poder<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> ONU, *Declaração de Beijing*.

<sup>199</sup> Karen BERGESCH, *Violência contra a mulher*, p. 105.



Nesta relação de ser e poder encontra-se na violência doméstica, em função da qual, “diferente dos corpos estimulados para a exibição social, o corpo assinalado pela violência é intencionalmente escondido e/ ou disfarçado”<sup>200</sup>.

Nesta mesma perspectiva, Deifelt afirma que “se analisarmos a trajetória das mulheres durante os últimos séculos, veremos que direitos nunca foram, necessariamente, prerrogativa das mulheres”<sup>201</sup>, ou seja, o direito era privilégio exclusivo dos homens, solidificando o conceito de inferioridade e de incapacidade das mulheres, refutando sua vontade e autonomia, limitando-a ao espaço doméstico como propriedade de seu marido, estendendo seu domínio também ao seu corpo para domesticá-lo.

Michel Foucault já afirmava que, no corpo, as relações de poder e saber se materializam. Assim, a violência praticada contra o corpo da mulher propicia a sua subordinação aos ditames masculinos, que impõe as regras de conduta à mulher e as devidas correções quando do descumprimento dessas regras sutis e perversas, embutidas nesse relacionamento:

É ele que comprovará o que ocorreu ou não fora de casa. É ele que será submetido à investigação. É ele que ficará marcado. É o corpo que produzirá um saber e determinará a imediata relação de poder. Como esse corpo torna-se conhecido, ele também passará a adquirir um determinado conhecimento das relações em torno de si, o que dele é esperado. [...] A casa é o lugar onde tudo ocorre e passa a ser então um lugar de produção de saber, conhecimento e controle como numa prisão, como no Panóptico. Nessa relação, a mulher não permanece como vítima passiva, pois acredita que, com seu amor e dedicação, poderá transformar o comportamento violento do companheiro. [...] Exerce, portanto, poder no relacionamento violento de que participa. Sem perceber, a mulher entra no ciclo de violência<sup>202</sup>.

Por isso, afirma Bergesch, é de suma importância que o discurso sobre a violência doméstica, elaborado inicialmente pelo movimento feminista, continue investigando essa realidade e as suas conseqüências, pois chama a atenção o fato de que a preocupação com o problema da violência é recente na história, o que estaria relacionado à modernidade e a seus valores de liberdade e felicidade, consolidados na concepção de cidadania e dos direitos humanos.

---

<sup>200</sup> Karen BERGESCH, op. cit., p. 202.

<sup>201</sup> Wanda DEIFELT, André MUSSKOPF, (org). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*, p. 1.

<sup>202</sup> Karen BERGESCH, op. cit., p. 203.

Na esteira dessa análise, contrário ao corpo assinalado pela violência, “as marcas que as mulheres desejam expor são marcas de conquista e luta por um corpo/sujeito respeitado como ser humano”. Assim, a partir da atuação do movimento de mulheres, comportamentos considerados “naturais” passaram a ser classificados como violência: impedir a mulher de trabalhar fora de casa, negar-lhe a possibilidade de sair com amigas, impedi-la de escolher o tipo de roupa que deseja usar, impedir sua participação em atividades sociais, agressões domésticas de pequena monta ou desqualificação e humilhações privadas ou em público, as relações sexuais forçadas dentro do casamento<sup>203</sup>.

Em relação às relações forçadas dentro do casamento, é interessante a análise que Bueno de Carvalho<sup>204</sup>, Juiz de Direito em Porto Alegre, faz sobre o machismo imperante na sociedade: “a perseguição cruel ao frágil, em especial à mulher, que se dá no âmbito da sociedade civil, sempre foi incorporada à legalidade e invadiu o senso comum teórico dos operadores jurídicos”.

Interessante também é sua invocação à Antigüidade, apontando, o Código de Manu, onde, “por exemplo, a palavra da mulher, no espetáculo forense, só era admitida na falta de testemunhos ‘dignos’”. Mas, sem dúvida, o que mais nos chama a atenção é quanto à liberdade sexual, mesmo dentro do casamento<sup>205</sup>.

Para melhor exemplificar, Bueno de Carvalho<sup>206</sup> faz uma crítica quanto à legislação penal que “ensina” que o marido que estupra a “sua” mulher (não a dos “outros”), ou seja, a “sua propriedade”, não comete delito algum, pois é “lícita a violência necessária para o exercício regular de um direito”. Porém, e mais assustador, é a referência que Bueno de Carvalho informa, quando a atuação (o estupro) é criminosa porque a recusa da mulher se dá por “achar-se o marido afetado por doença venérea”.

Percebe-se que a violência sofrida pela mulher, tendo o autor o próprio marido, é uma violência que ainda atinge milhares de mulheres também na sociedade contemporânea.

---

<sup>203</sup> Karen BERGESCH, op. cit., p. 208.

<sup>204</sup> Amilton Bueno de Bueno de CARVALHO, *Direito e sociedade*, p. 111.

<sup>205</sup> Idem, p. 110.

<sup>206</sup> Idem.

Segundo Bueno de Carvalho, “o número de processos que chegam ao Tribunal ainda é alarmante. Quer me parecer que tais situações sempre existiram: o novo está em que a mulher ousa atualmente denunciar a tirania doméstica”<sup>207</sup>.

A violência de gênero é uma expressão abrangente, incluindo diferentes formas de agressão à integridade corporal, psicológica e sexual, por isso, incorporando-se aos fatos mais graves, como os homicídios contra as mulheres, que também foram duramente criticados pelas organizações feministas. Um marco na história do movimento foi a exigência do fim da legítima defesa da honra em casos de morte de mulheres, onde a imagem da mulheres assassinadas eram denegridas pelo réu, para garantir a sua absolvição.

Assim, nas últimas décadas, por força das militantes feministas e provavelmente, segundo a Organização Internacional do Trabalho, pela constatação das perdas sociais e econômicas, a violência contra a mulher foi incluída na agenda política dos governos e nos acordos internacionais. Aliás, na última pesquisa da Organização Internacional do Trabalho, a cada cinco dias de falta da mulher ao trabalho, na América Latina, um é em decorrência de violência doméstica.

A militância das feministas resultou na Convenção de Belém do Pará, em 1994, o entendimento de que “a violência contra a mulher constitui uma violação aos direitos humanos e à liberdades fundamentais e limita total ou parcialmente à mulher o reconhecimento, gozo e exercício de tais direitos e liberdades”<sup>208</sup>.

Segundo a Fundação Perseu Abramo, na pesquisa intitulada “A mulher brasileira nos espaços público e privado” o Brasil perde cerca de 10,5% de seu Produto Interno Bruto (PIB) em decorrência dos custos com a violência doméstica. Na mesma pesquisa realizada, os resultados mostraram que o marido é o maior agressor, apontado como responsável por 70% das quebraadeiras, 56% dos espancamentos e 53% das ameaças com armas à integridade física. Em segundo lugar aparece o ex-marido, ex-companheiro, ex-namorado, como autor das agressões<sup>209</sup>. Daí vem a denominação *violência de gênero* ou *violência doméstica*, por ser na

---

<sup>207</sup> Amilton Bueno de Bueno de CARVALHO, op. cit.

<sup>208</sup> OEA, *Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher - "convenção de Belém do Pará"*.

<sup>209</sup> FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, *A mulher brasileira nos espaços público e privado*.

maioria das vezes praticada pelo marido ou companheiro da mulher. Esta forma tem incidência maior do que a violência das ruas, ou violência urbana: 19% das 2.500 mulheres entrevistadas já sofreram algum tipo de violência e 43% foram vítimas de violência sexista, ou seja, 24% foram vítimas de ameaça ou cerceamento, 22% de agressão e 13% de estupro ou abuso sexual.

Com base nestes dados, conclui-se que romper com a relação patriarcal e de dominação entre os sexos feminino e masculino não é fácil. No entanto, a possibilidade de se construir uma sociedade com vistas a reduzir as fortes desigualdades com estratégias de respeito à autonomia das mulheres através de políticas de inclusão potencializará o sujeito considerado “mais fraco” o exercício pleno da cidadania, do respeito aos direitos humanos das meninas e mulheres com dignidade, segurança e, principalmente, sem violência.

Como afirma Eggert, “a não-cidadania ditada por Rousseau e Kant vai sendo questionada a cada movimento de mulheres organizadas em torno de questões que justamente desconstroem os argumentos de coquetice, fragilidade e de superficialidade”<sup>210</sup>.

O reconhecimento dos direitos das mulheres como parte dos direitos humanos é um desafio difícil, mas pelos movimentos feministas se tem mostrado que é possível.

### *3.2 Panorama sobre a violência de gênero*

A violência contra a mulher, segundo o art. 9º do Código Penal<sup>211</sup> e o art. 12 do Código Civil Brasileiro<sup>212</sup>, é uma expressão abrangente, incluindo diferentes formas de agressão à integridade corporal, social, psicológica e sexual. No pólo oposto à situação enfrentada pelos homens, que na grande maioria das vezes são agredidos por pessoas estranhas e no espaço público, a violência contra a mulher ocorre principalmente no espaço doméstico, e é cometida por pessoas com quem as vítimas mantém relações afetivas ou íntimas.

---

<sup>210</sup> Edla EGGERT, op. cit., p.45.

<sup>211</sup> BRASIL, *Código penal*.

<sup>212</sup> BRASIL, *Código civil*.

Segundo estudos realizados, a violência doméstica está profundamente arraigada nos hábitos, nos costumes e comportamentos sócio-culturais, de tal forma que as próprias mulheres encontram dificuldade de romper com situações de violência, e, entre outros motivos, por acreditarem que seus companheiros têm direito de puni-las, se julgarem que elas fizeram algo errado ou infringiram as normas que eles determinaram:

Como sabemos, o sofrimento paradigmático do mundo patriarcal é não só antropocêntrico, mas androcêntrico. Por isso mesmo, minimiza não só o sofrimento das mulheres, mas também as violências infligidas aos animais, às plantas, enfim aos ecossistemas. Se isto foi compreensível diante dos condicionamentos da história passada, hoje somos exortadas a rever nossas posições para poder agir e pensar efetivamente com acerto e justiça, em função das necessidades do nosso tempo. Trata-se também de uma exigência ética que certamente quer fazer justiça às mulheres, mas também pretende ser provocação para sacudir a apatia e a insensibilidade tão comuns na nossa época. Aqueles e aquelas que hoje negligenciam a supressão de certas formas de sofrimento, em nome da incapacidade veiculada por nosso sistema ou em nome de uma tradição, tornam-se cúmplices da destruição da vida<sup>213</sup>.

Assim, a violência que afeta mulheres de todas as idades, raças e classes sociais e tem graves repercussões sociais é uma forma de destruição da vida, pois resulta em agravos à saúde física e mental, em dificuldades no emprego e na aprendizagem, em riscos de prostituição, uso de drogas e outros comportamentos de risco.

As diversas pesquisas, com populações de várias partes do mundo, e em diferentes culturas, relatam que um grande número de mulheres já foram agredidas física, psicológica e sexualmente, pelo menos uma vez na vida. Neste contexto, destaca-se a violência sexual, apontada como uma das principais formas de agressão, que predomina sobre as outras. No entanto, embora se classifique a violência em tipos distintos, seguindo a legislação penal, as diferentes formas de agressão nunca aparecem isoladas. As mulheres estupradas, ou as meninas submetidas ao abuso sexual, em geral são espancadas e sofrem ameaças de toda a sorte. Sob o domínio do medo, elas se fecham em si mesmas e sofrem caladas até que um fato venha revelar a situação. Assim, a violência física, no mínimo, é acompanhada da violência psicológica<sup>214</sup>.

---

<sup>213</sup> Ivone GEBARA, op. cit., p. 166.

<sup>214</sup> Amilton Bueno de CARVALHO, op. cit., p. 111.

Na esfera jurídica, violência física significa uma espécie de coação, ou forma de constrangimento, posto em prática para vencer a capacidade de resistência de outrem, ou levar a executá-lo, mesmo contra a vontade da vítima. Porém, a compreensão da violência contra a mulher se seguia na seguinte linha, segundo Bueno de Carvalho:

Em se tratando de lesões leves sem maior gravidade e estando o casal já reconciliado, justifica-se, por política criminal, a absolvição do cônjuge agressor, porque interessa mais à sociedade a manutenção de um casamento do que a punição por um fato insignificante e já superado pelo reatamento da convivência conjugal. (Julgados 29/122, de 25.10.78)<sup>215</sup>.

Essas agressões físicas, que podem deixar muitas marcas, recebem o nome técnico, dado pelo Código Penal, de lesão corporal. A lesão corporal consiste em ofender a integridade corporal ou a saúde de alguém, podendo ser de natureza leve, de natureza grave ou gravíssima, como também pode resultar em morte. Porém, quando a vítima mulher tem uma relação afetiva com o homem agressor, a violência é minimizada: afinal, a violência foi contra a “sua mulher”.

Percebe-se, com isso, que a violência contra a mulher estava, apesar dos grandes avanços e conquistas no espaço público, longe de ser entendida como uma violência a toda a sociedade. Mas esta lógica ainda persistiu por um longo tempo, por exemplo, nestes julgados:

(...) O interesse social e o bem-estar da família, aliados à boa política criminal, aconselham a absolvição do cônjuge, que, em razão de conflitos entre marido e mulher, já reconciliados, veio a causar na consorte e a sofrer em seu próprio corpo lesões de natureza levíssima. (Julgados 44/165 de 25.05.82) e, na mesma linha, os Julgados 54/72 de 20.12.84 e Julgados 51/110, de 19.07.84)<sup>216</sup>.

Nestes julgados, fica clara a “insignificância” da violência gerada pelo marido. Como também fica claro que o que interessava à sociedade era mais a manutenção de um casamento pautado pela barbárie no espaço privado do lar do que a condenação pela violência praticada contra a mulher. A partir dessa análise, a política criminal, além de permitir a absolvição do agressor marido, autorizava essas agressões em “razão de conflito entre o marido e mulher”.

Isto significa o reconhecimento, segundo Bueno de Carvalho<sup>217</sup>, de que a hipocrisia machista que ocorria na sociedade civil alcançava os juízes e, desta forma “éramos

---

<sup>215</sup> Amilton Bueno de CARVALHO, op. cit.

<sup>216</sup> Julgados: qualquer decisão proferida por juízo singular ou coletivo: sentença, acórdão, etc. Diz-se daquilo que foi objetivo de litígio e de decisão judicial. José NAUFEL, *Novo dicionário jurídico brasileiro*, p. 553.

<sup>217</sup> Amilton Bueno de CARVALHO, op. cit.

contaminados pela irracionalidade do senso comum”. Porém, a violência pode ocorrer de maneira dissimulada, mas mesmo em suas formas mais leves se configura em delito porque se baseia na dominação de um gênero sobre outro. Essa diferenciação da violência faz sentido no campo jurídico, para que se possa compreender melhor a necessidade do atendimento, quando a vítima buscar ajuda e da punição, quando da aplicação da pena ao autor da agressão. Porém, em qualquer situação, o olhar sobre o problema deve ser o mais amplo possível, para que a mulher, a criança ou a adolescente agredida, seja vista e acompanhada na sua integralidade.

A integralidade da qual se fala também reporta a outro julgado, que clarifica o conceito de mulher-propriedade. Assim, no Julgado 60/123 de 1986, um homem foi condenado porque agrediu a amante, assim exposto: “(...) entre amásios, praticados sem excludente do injusto, a política criminal é exigente de juízo condenatório...”.

A leitura que se faz, segundo Bueno de Carvalho, é de que à mulher-esposa, aquela para o dever, a violência é um fato insignificante, pois ela é a propriedade; porém, em relação à amante, que não é sua propriedade, a agressão é considerada crime.

É interessante observar que, com as pressões da sociedade, composta de organizações e de grupos de mulheres que denunciaram a violência de gênero, os julgados se modificaram, e surgiu a compreensão de que a paz familiar está no respeito ao companheiro e de que não há harmonia que se sustente na submissão de um gênero sob o outro.

Esse fato ficou explícito no Julgado 98/106 de 1996, com o reconhecimento de que surge algo novo: a mulher ousa vir ao Judiciário em busca de socorro, mas “(...) tudo graças aos movimentos que se desenvolvem no seio da sociedade em busca da proteção ao sexo feminino, gerador de agudizada consciência política, desembocando no exercício da cidadania plena”<sup>218</sup>.

A mudança de postura do Judiciário resultou de uma mudança de postura da própria sociedade civil, das instituições eclesiais e educacionais, quando do alargamento do foco dos direitos; esse alargamento trouxe novos métodos interpretativos ao Direito, como por

---

<sup>218</sup> Amilton Bueno de CARVALHO, op. cit.

exemplo, quando a violência contra a mulher deixou de ser apenas física, compreendendo novas formas de violações.

Assim, a violência praticada contra a mulher se apresenta de diferentes formas: violência sexual, violência física, violência psicológica e emocional, violência por atos destrutivos, violência social (profissional e racial) e contra portadoras de deficiência. Assim, sob o enfoque da disciplina legal e das medidas protetivas e acauteladoras, as formas de violência de gênero têm a seguinte classificação<sup>219</sup>:

### 1. Violência Sexual

A mulher sofre violência sexual quando:

- \* é forçada a ter relações sexuais sem querer ou quando está doente e sua saúde corre perigo;
- \* é forçada a praticar atos sexuais que não lhe agradam ou praticar sexo com sadismo;
- \* é criticada pelo seu desempenho sexual;
- \* é forçada a ter relações sexuais com outras pessoas ou presenciá-las tendo relações sexuais.

### 2. Violência Física

A mulher sofre violência física quando:

- \* é espancada, ficando com marcas como hematomas, cortes, arranhões, queimaduras, mordidas, manchas, fraturas ou agressões semelhantes;
- \* é trancada dentro de casa;
- \* é impedida de trabalhar, mas não tem sua sobrevivência garantida;
- \* é ameaçada com armas como revólver, faca, navalha, martelo, machado, tesoura, corrente, entre outros;
- \* não recebe assistência médica quando está doente ou grávida.

### 3. Violência Psicológica e Emocional

A mulher sofre violência psicológica e emocional quando:

- \* é ofendida moralmente e também sua família;
- \* é ameaçada de ficar sem os filhos;
- \* é acusada de ter amante;
- \* é impedida de trabalhar, estudar, ter amizades ou sair;
- \* não recebe carinho;
- \* é rejeitada pelo seu corpo;
- \* é ameaçada de espancamento.

---

<sup>219</sup> Disponível na internet. <http://copodeleite.rits.org.br/apc-aa-patriciagalvao/home/noticias.shtml?x=105#Tipos>. 15 maio 2004.



#### 4. Violência por atos destrutivos

A mulher sofre violência por atos destrutivos quando:

- \* sua casa é revirada, seus móveis são quebrados e seus objetos jogados na rua;
- \* seus documentos pessoais são destruídos ou escondidos;
- \* roubam seus bens ou objetos como roupas, fotos ou qualquer coisa que lhe seja importante.

#### 5. Violência Social

A mulher sofre violência social quando:

- \* passa por constrangimentos e agressões morais em outros ambientes fora do doméstico. Como por exemplo:

#### 6. Violência profissional

A mulher sofre violência Profissional quando a mulher:

- \* tem salários diferenciados para o mesmo cargo;
- \* dela é exigido boa aparência;
- \* sofre assédio sexual;
- \* dela é exigido atestado de laqueadura ou exame de gravidez.

#### 7. Violência Racial

A mulher negra sofre violência racial quando:

- \* tem salário inferior pela mesma atividade exercida por uma mulher branca;
- \* é vista como uma profissional do sexo;
- \* é impedida de entrar em locais públicos ou estabelecimentos comerciais;
- \* é seguida por seguranças quando entra em determinados estabelecimentos;
- \* é apelidada com termos pejorativos;
- \* é obrigada a utilizar os elevadores de serviço;
- \* é alvo de piadas;
- \* é inferiorizada por não se enquadrar nos padrões estéticos ocidentais (ou seja, os da mulher branca).

#### 8. Violência contra a Mulher Portadora de Deficiência

A mulher portadora de deficiência sofre violência quando:

- \* é impedida de entrar em locais públicos;
- \* não consegue se comunicar ou não tem acesso a informações;
- \* não consegue se locomover por falta de adequação das vias públicas;
- \* é discriminada por estar fora dos padrões estéticos.

Sem dúvida, a intervenção do Estado, adequada e eficaz, pode reduzir as violências de gênero, impedindo a manutenção da situação de desrespeito e violação a que são submetidas as mulheres. Essa intervenção deve ser considerada como fenômeno de transformação, consolidado pelos princípios elencados na Constituição Federal de 1988, que consagra os princípios de prevalência dos direitos humanos e da dignidade da pessoa. Isto significa dizer que o princípio da igualdade entre homem e mulher tem prevalência sobre qualquer outro princípio. (C.F. /1988, art. 1º, inc. III)

Em obediência também à Constituição Federal de 1988, criaram-se os juizados especiais; esses juizados, através da Lei 9.099/95, foram criados para atender as “infrações de menor potencial ofensivo”, isto é, crimes considerados de menor gravidade e que, portanto, têm pena máxima igual ou inferior a dois anos. Nesta Lei, estão contidas as soluções dadas pelos juízes nos casos de violência praticada contra a mulher, isto é, a conciliação do conflito.

Da mesma forma, essa lei que criou um novo procedimento para crimes – considerados, pelo legislador, de menor gravidade, pretendendo ser mais ágil e informal, facilitando a conciliação e evitando ao máximo a aplicação de penas privativas de liberdade, assim como a reparação dos danos sofridos pela vítima – preocupou a Assessoria Jurídica da Themis do Rio Grande do Sul.

A Themis é uma organização não governamental, que trabalha na defesa e promoção dos direitos das mulheres; sua preocupação, segundo Campos<sup>220</sup>, se deu em virtude de a Lei 9.099/95 “estabelecer mecanismos de conciliação para dar conta da denominada ‘pequena criminalidade’, que, filtrada pelas delegacias de polícia, não chegava ao Poder Judiciário”.

A nova Lei suprimiu o inquérito policial, procedimento comum nas delegacias de polícia, quando do registro de ocorrência de violência contra a mulher, pelo Termo Circunstanciado, bem mais simplificado, em que o registro da ocorrência é descrito de forma sucinta, sendo acompanhado pelo laudo (auto de exame de corpo de delito), nos crimes com vestígio.

A lei também é caracterizada de duas formas, segundo Campos:

1º: pode ser considerado rápido, se comparado ao procedimento comum, onde desde a formação do inquérito até o julgamento, num processo que podia levar mais de dois anos, hoje desde a ocorrência até o julgamento, o caso pode levar até três meses.

2º: A caracterização de “crime de menor potencial ofensivo” nos delitos tipicamente cometidos na relação conjugal, tais como ameaça e/ou lesão quanto ao bem jurídico protegido: integridade física ou saúde e integridade emocional<sup>221</sup>.

---

<sup>220</sup> André CAMPOS *et. al*, op. cit., p. 13.

<sup>221</sup> *Idem*, p. 16.

Por isso, hoje, os JEC/RS (Juizados Especiais Criminais) são responsáveis pela grande movimentação processual da Justiça Penal, deixando às Varas Comuns (aqui percebe-se a crítica da Themis) para julgar os delitos de maior ofensividade jurídica, sendo o encarceramento a pena aplicada aos autores dos crimes “mais graves”, como homicídios, estupros, roubos, etc.

Esperava-se com isso, que a Justiça Penal fosse capaz de dar uma resposta mais rápida e eficaz para a sociedade e para a pessoa do ofendido. Entretanto, no que se refere à violência praticada contra a mulher, a aplicação da lei tem deixado muito a desejar, como se verá no tópico que segue.

#### 4. RECONHECIMENTO JURÍDICO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E A LEI 9.099/95

No Brasil, a Lei 9.099/95 do Código Penal determina que a violência contra a mulher é crime doloso e estabelece penas alternativas para condenação de até dois anos, de acordo com a Lei .

Impôs-se a necessidade de criar um Juizado Especial para Crimes de Violência de Gênero, para que o Estado pudesse oferecer serviços adequados à mulher que vive a situação de violência em suas relações interpessoais no cotidiano. Providências desse caráter possibilitaram a implementação dos tratados e convenções que o Brasil assinou e ratificou, com proposições para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher.

A realidade da violência de gênero traz dados alarmantes, segundo os Boletins de Ocorrência das Delegacias de Polícia de todo o Brasil. Em São Paulo, por exemplo, que é a maior cidade do Brasil, segundo dados da Fundação Perseu Abramo de 2002, uma mulher é assassinada a cada 24 horas, sendo o homicídio a principal *causa mortis* de mulheres jovens. Esses homicídios, entendidos juridicamente também como *femicídio*, termo utilizado nos assassinatos de mulheres por razões das relações desiguais entre mulheres e homens, confirmam os dados das Nações Unidas de que 60% dos assassinatos de mulheres no mundo são cometidos por homens com quem elas tiveram algum envolvimento amoroso.

A violência de gênero, como define Wanda Deifelt,

é um fenômeno cíclico que se processa como um ciclo regular com as fases definidas: lua de mel, tensão relacional, violência aberta, arrependimento, reconciliação e, novamente lua de mel e as demais fases, seguindo a seqüência em ciclos cada vez mais curtos, até se tornar insuportável, podendo ter um trágico desfecho<sup>222</sup>.

A intervenção por meio de políticas públicas adequadas pode reduzir a tragédia da violência de gênero, e os estudos jurídicos, hoje, analisam o papel do Poder Judiciário nos processos de lesões corporais e homicídios que envolvem homens como vitimizadores e mulheres como vitimizadas, buscando uma atuação da justiça não apenas como resolutória dos conflitos, mas também de mediadora, que ratifique uma solução na sua integralidade, não resultando necessariamente na pena restritiva de liberdade do agressor.

Neste sentido, a Lei 9.099/95 não prevê o encarceramento, como uma forma de evitar com isso os danos causados pelo sistema carcerário e o efeito estigmatizante advindo da pena privativa de liberdade.

Outra inovação da Lei 9.099/95 e que divide, segundo Campos<sup>223</sup>, as feministas, é quanto ao oferecimento da denúncia. Isto porque antes da referida Lei, o crime de lesão corporal era de ação pública; isto significava que o Ministério Público, ao tomar ciência do crime, mediante o inquérito policial, oferecia a denúncia independentemente do desejo da vítima. Desta forma, de um lado estão as que entendem que o procedimento adotado pela Lei nos casos de violência deva permanecer não condicionada à representação, o que impediria a pressão do agressor para que “retirasse a denúncia”. Do outro lado estão as que, em argumentação contrária, entendem que a mulher, na possibilidade de representar, tem o poder em suas mãos, podendo usá-lo conforme o seu desejo.

Esse direito de representar e o acesso à Justiça pode ser tratado sob diferentes perspectivas. Tradicionalmente, poder-se-ia abordar esse direito do ponto de vista formal, isto é, mediante o estudo das normas que prevêem o acesso à Justiça, sem a preocupação com sua realização prática. Seria uma posição correspondente à dogmática jurídica tradicional, sem

---

<sup>222</sup> Wanda DEIFELT, *A prática da teologia em uma perspectiva feminista*, p.155.

<sup>223</sup> André CAMPOS *et. Al.*, op. cit., p. 18.

análise crítica ou reflexiva dos fatores sociais dela decorrentes, entendida como a simples faculdade que cada cidadão dispõe de pedir ou não tutela jurisdicional.

Porém, sob o aspecto no qual se fundamenta este estudo, ou seja, o aspecto da efetividade que decorre do direito de acesso à justiça, importa a resposta que o órgão jurisdicional utilizará para responder aos conflitos que lhe são submetidos. Isto porque, quando se discorre sobre os novos direitos, entende-se que a resposta do Poder Judiciário possua também uma função social, levando em consideração as aspirações e necessidades da sociedade, a qual acaba se caracterizando pela violência doméstica, assédio e abuso sexual contra as mulheres.

O que isto significa? Significa dizer que os crimes praticados contra mulheres, contemplados pela Lei 9.099/95 e punidos com penas alternativas, só terão sentido se tiverem um caráter pedagógico. Essa nova visão se deu pelo elevado número de vítimas que renunciavam ao direito de denunciar seus agressores, pela falta de qualificação dos conciliadores para lidar com o problema da violência de gênero, pela inconsistência das medidas e sanções impostas e pela inconveniência da conversão da pena em valores (multas ou cestas básicas).

Um dado interessante que se presenciou nos contatos mantidos com algumas mulheres vítimas de violência e que renunciaram ao oferecimento da denúncia, foi o desejo de não punição ao agressor, ou seja, não havia desejo de processar o causador da violência sofrida, mas que houvesse, através da ameaça de processo, um freio à conduta violenta da qual eram vítimas.

Sendo a violência contínua, progressiva e multiforme, não se resumindo aos fatos penais registrados nas delegacias, as discussões nos meios jurídicos buscaram superar as limitações da Lei 9.099/95, que instituiu os Juizados Especiais Criminais, através do ativismo de profissionais e do movimento de mulheres que se incorporaram construtivamente a esse processo.

Da mesma forma, a discussão sobre a violência de gênero tornou-se questão urgente na função educativa dos cursos de Direito, quer pelo respeito aos direitos fundamentais da pessoa, quer pelo processo pedagógico voltado à formação de operadores jurídicos

comprometidos com as questões sociais. Por isso, evoluiu uma perspectiva humanista e ética do ensino jurídico, através da introdução de matérias como sociologia jurídica, filosofia do direito, ética profissional e novos direitos.

Sem dúvida, as mudanças no campo do ensino e das profissões jurídicas e com a flexibilização da Lei 9.099/95, o atendimento a vítimas e agressores já vem sendo modificado em caráter experimental, com a substituição de penas pecuniárias por prestação de serviços à comunidade e encaminhamento dos agressores para grupos de assistência psicológica. Desta forma, ao invés das multas irrisórias ou das cestas básicas que, perversamente, incidem sobre o orçamento doméstico e, portanto, penalizam a própria vítima, os homens autores de violência são submetidos a medidas mais efetivas de restrição de direitos e a um processo de reeducação de gênero.

Pelos resultados obtidos na aplicação das medidas de caráter pedagógico, mesmo que ínfimo, percebe-se um ganho tanto para os homens como para as mulheres envolvidas. Há o exemplo do Serviço de Assistência Jurídica do Curso de Direito da Universidade Luterana do Brasil em Torres, onde, em parceria com a Clínica de Psicologia da Universidade, vítimas de violência doméstica são orientadas juridicamente sobre os encaminhamentos legais e, posteriormente, vítima e vitimizador (volitivamente) são encaminhados a atendimento psicológico (a própria lei permite outras formas de pena que tenham caráter pedagógico e que possam servir para evitar novas agressões).

Os primeiros resultados indicaram uma redução da reincidência nas agressões físicas e psicológicas praticadas contra a mulher. Ao serem encaminhados para o atendimento psicológico, os homens compreendem que a construção da masculinidade pode prescindir do uso da violência e da afirmação do poder sobre as mulheres, e as mulheres perceberam que podem contar com a intervenção do judiciário, no sentido de impor um ônus verdadeiro aos acusados. Desfaz-se, com isso, a sensação de impunidade que ronda os casos de violência de gênero e os impasses jurídicos quando da abertura do processo judicial.

Esta adoção de medidas reeducativas e restritivas de direitos permitirá livrar dos Juizados Especiais a sensação de banalização da violência. Se bem aplicadas, essas medidas poderão transformá-los em novos agentes de uma pedagogia capaz de reverter a tendência, comum em nossa sociedade, de entender a violência de gênero como um fato natural.

Porém, para a concretização desta nova proposta é necessário que os operadores jurídicos conheçam as especificidades da violência doméstica, distinguindo as ameaças crônicas (equivocadamente denominadas de “pequeno potencial ofensivo”) dos conflitos esporádicos, de menor gravidade. Parte, na verdade, da compreensão de que a violência contra meninas e mulheres não pode ser considerado um delito de menor potencial ofensivo.

Este indicador é importante porque, segundo pesquisa da Fundação Perseu Abramo, em 2001 e revista em março de 2002, de 61,5 milhões de mulheres no Brasil, 11% já foram vítimas de espancamento. Esse percentual indica que 6,8 milhões de brasileiras foram agredidas ao menos uma vez.

Como o enfrentamento à violência contra a mulher exige ações integradas, tramitam cerca de 300 projetos, somente na Câmara dos Deputados, sobre os direitos da mulher, visando articular ações e serviços de prevenção e redução da violência de gênero no Brasil.

Outro indicador da mudança no trato das questões da violência de gênero refere-se à Lei 10.778, sancionada no final do ano de 2003, que estabelece a notificação compulsória, em todo o território nacional, de casos de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Essa lei está em fase de regulamentação pelo Ministério da Saúde.

É importante salientar que a elaboração de uma legislação brasileira contra a violência doméstica é recomendada pelo Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (CEDAW), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), que monitora a implementação da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, da qual o Brasil é signatário.

Neste sentido, a Ministra Nilcéia Freire, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), instalou, no dia 13 de abril de 2004, o Grupo de Trabalho Interministerial que vai elaborar proposta de medida legislativa e outros instrumentos do Executivo para coibir a violência doméstica contra a mulher. O GT foi criado por meio do Decreto nº 5.030, de 31 de março de 2004.

Percebe-se que há um longo caminho ainda a percorrer; no entanto, não se pode negar que os esforços para a construção de um novo tratamento da violência doméstica em ações determinantes dos movimentos feministas, das organizações governamentais (Executivo, Legislativo e Judiciário), organizações não-governamentais e da sociedade civil, têm fortalecido a luta pelos direitos humanos das meninas e das mulheres brasileiras.

Na esteira dessa análise, a sociedade vive uma crise paradigmática que, segundo Fagundes,

(...) coloca-se diante de nós como um desafio com capacidade de gerar o nosso aperfeiçoamento, o nosso crescimento. (...) A crise é grave? É. É superável? Depende da compreensão que tivermos dela. Depende da capacidade que tivermos para transformá-la. (...) A sociedade nova não será igual às existentes na Antigüidade. O desenvolvimento científico deixou suas marcas. Mas há, sobretudo hoje, mais do que nunca a necessidade de humanização do ser humano e a humanização da sociedade<sup>224</sup>.

Em outras palavras, não se pode supervalorizar o Direito enquanto elemento de agregação da sociedade. Há, como anteriormente demonstrado, a necessidade do diálogo multidisciplinar entre teologia, direito e educação, nestas novas formas de relações sociais. Segundo Fagundes, “não desconsiderar o papel da educação na solução dos graves conflitos que atingem o mundo”, tal como já afirmava Paulo Freire, como também não afastar o Direito da teologia, pois, segundo o autor, “o Direito nasceu da religião, onde os dez mandamentos já estabeleciam as regras de conduta social”<sup>225</sup>.

Porém, mesmo distante de sua plena libertação, a mulher vê o seu antigo papel ser resgatado, e esta noção se desenvolve a partir das próprias mulheres a respeito de seu papel e das condições sociais e políticas que a sociedade tem oferecido neste início de século.

Assim, precedido por um espúrio processo de exclusão e discriminação social, e do afastamento da vida política e intelectual, para as mulheres que chegaram ao século XX, falar em direitos remonta à história, em que os direitos nunca foram uma prerrogativa das mulheres.

Segundo Deifelt,

---

<sup>224</sup> Paulo Roney Ávila FAGUNDES, *Direito e holismo*, p. 33.

<sup>225</sup> Amilton Bueno de CARVALHO, *op. cit.*, p. 111.



(...) direitos sempre foram privilégios de uma minoria com capacidade e autodeterminação. Mesmo quando alguns pensadores liberais do século XVIII falavam dos direitos de todos os homens livres, referiam-se exclusivamente aos direitos que seus concidadãos masculinos poderiam ter independentemente de seu *status social*<sup>226</sup>.

Em 1853, uma sufragista chamada Nísia Floresta que defendia o voto, a propriedade e a educação, escreveu uma obra intitulada “Opúsculo humanitário”, demonstrando um pensamento marcado pelo positivismo, defendia a idéia da autonomia do indivíduo.

Porém, foi o século XX o século que marcou as lutas e as conquistas das mulheres. O direito ao voto se tornou uma realidade. No artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi condenada toda a discriminação fundada não somente na religião, mas também no sexo e na raça. A Declaração, segundo Bobbio é genérica, já que se deve entender que, quando o texto fala de “indivíduos”, refere-se indiferentemente a homens e mulheres. Mas em 20 de dezembro de 1952, a Assembléia Geral aprovou uma Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, que – nos primeiros três artigos – prevê a não-discriminação tanto em relação ao direito de votar e de ser votada quanto à possibilidade de acesso a todos os cargos públicos. Essa especificação se deu pelo reconhecimento da exclusão das mulheres da vida pública, ou seja, à mulher era reservado papel na esfera privada. Porém, foram atribuídos novos direitos às mulheres e, com relação ao gênero, foram cada vez mais reconhecidas as diferenças específicas entre a mulher e o homem.

Em determinados setores da sociedade, segundo Badinter<sup>227</sup>, verificou-se que as mulheres se outorgavam o direito de decidir sobre o seu corpo e, tendo acesso a meios de contracepção mais eficientes e à medicina preventiva de doenças sexualmente transmissíveis, percebeu-se uma mudança no comportamento sexual das mulheres e dos homens. Portanto, a equação milenar mulher-mãe passou a ser uma questão de opção.

Essa experiência confirmou, como afirma Kollontai,

(...) em primeiro lugar, que a situação da mulher na sociedade, suas relações com a família e seus direitos no casamento eram absolutamente determinados por seu papel na produção e pelo grau de sua participação no trabalho produtivo com vistas a enriquecer a economia nacional e melhorar a organização da vida social. (...) Em segundo lugar, a edificação de novas formas de produção e de vida cotidiana

---

<sup>226</sup> Wanda DEIFELT, André MUSSKOPF, op. cit., p. 1.

<sup>227</sup> Elizabeth BADINTER, *Um é o outro*, p. 6.

mostrou que a família estava sofrendo uma evolução profunda, que os laços familiares enfraqueciam, que o casamento tornava-se um fenômeno provisório (já que não era mais um sacramento indissolúvel) e que a maternidade transformava-se em uma função social<sup>228</sup>.

O que isto significa? Significa que a reflexão sobre a função reprodutiva da mulher trouxe uma nova perspectiva quando se colocou diante dela como fundamento para o exercício de sua cidadania a possibilidade de optar ou não pela maternidade. Não resta dúvida que as mulheres se outorgaram o direito de decidir sobre o seu corpo, questionando assim, a obrigatoriedade da maternidade, como um destino da mulher.

Percebe-se então um movimento que se caracterizou pelo envolvimento das mulheres na discussão sobre a validade das normas e valores que norteiam suas vidas. Tem-se assim, a regulação da maternidade como um direito e não como uma obrigação. E nas duas últimas décadas começou-se a discutir a relação de parceria entre homens e mulheres, quando ambos passaram a ser vistos como sujeitos e não como objetos, segundo Deifelt<sup>229</sup>, no relacionamento sexual, afetivo, social.

Pela análise da história, vê-se que a mulher foi classificada, durante séculos, como cidadã de segunda categoria; Aristóteles, por exemplo, afirmava ser a mulher um mal necessário porque a reprodução da espécie não aconteceria sem ela. Da mesma forma Platão, que estabelecia um ideal de sociedade masculino.

Porém, um dos conceitos determinantes, construídos no pós-guerra com maior precisão, e tornado fonte de inspiração para a construção dos sistemas jurídicos constitucionais contemporâneos, é identificado com a expressão “dignidade da pessoa”. Desta forma, segundo Piovesan<sup>230</sup>, o valor da dignidade humana – imediatamente elevado a princípio fundamental da Carta, nos termos do art. 1º, III – impõe-se como núcleo básico e informador do ordenamento jurídico brasileiro, como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação e compreensão do sistema constitucional em 1998.

---

<sup>228</sup> Alexandre KOLLONTAI, *Marxismo e revolução social*, p. 116.

<sup>229</sup> Wanda DEIFELT, *op. cit.*, p. 3.

<sup>230</sup> Flávia PIOVESAN, *Temas de direitos humanos*, p. 44.

A inserção brasileira no debate dos direitos humanos das mulheres é recente, sendo ratificada pela Constituição de 1988, consolidada pelos tratados assinados pelo Brasil, entre eles a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (20 de julho de 1989); Convenção sobre os Direitos da Criança (24 de setembro de 1989); Convenção Americana de Direitos Humanos (25 de setembro de 1992); Convenção Interamericana para prevenir, punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (27 de novembro de 1995); Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (28 de junho de 2002), entre outros.

A partir disso, os dispositivos constitucionais podem ser organizados em três distintos grupos, segundo Piovesan<sup>231</sup>:

1. o dos direitos expressos na Constituição;
2. o dos direitos implícitos, decorrentes do regime e dos princípios adotados pela carta Constitucional;
3. o dos direitos expressos nos tratados internacionais subscritos pelo Brasil.

A Constituição de 1988 inova, assim, ao incluir, dentre os direitos constitucionalmente protegidos, os direitos enunciados nos tratados internacionais de que o Brasil é signatário.

Portanto, a dignidade humana simboliza o princípio constitucional que orienta a sociedade contemporânea, que demonstram o progresso social com base, de acordo com Bittar<sup>232</sup>, no cumprimento e do atendimento a esses valores e bens fundamentais para os indivíduos, grupos e coletividade.

Por fim, pela análise dos novos direitos, em especial no reconhecimento dos direitos da mulher, como se procurou demonstrar neste capítulo, seja na recomposição do gênero feminino, seja no levantamento de posicionamentos críticos, fica demonstrado que o reconhecimento da dignidade da pessoa é o parâmetro pelo qual devem se estruturar as relações entre homens e mulheres, sem haver superposição ou exclusão de um pelo outro, mas sim uma complementação entre os dois gêneros.

---

<sup>231</sup> Flávia PIOVESAN, op. cit., p. 46-47.

<sup>232</sup> Eduardo C. B. BITTAR, p. 123.

Falar das experiências de violência sofrida pelas mulheres ao longo da história leva a falar também das conquistas significativas alcançadas pelos movimentos feministas. Neste novo enfoque sobre as mulheres, o discurso feminista apresenta um discurso de resistência, ou seja, uma construção diária de reconhecimento e de proteção dos direitos da mulher, para que a sociedade, formada por aqueles e aquelas, sem exclusões e sem hierarquias, busque um mundo mais ético, mais fraterno, mais justo.

Por isso foi e ainda é de fundamental importância que o discurso sobre a violência doméstica continue sendo discutido, investigado e denunciado para que a sociedade não se omita diante dessa cruel realidade. É ratificar o que disse Ivone Gebara:

Acreditamos que é pelas ações de amor e de justiça que devemos proclamar o escândalo de todas as cruzes impostas, que representam as múltiplas formas de violência disseminada nas nossas sociedades<sup>233</sup>.

É a capacidade de promover um discurso sobre a violência doméstica, como uma violência contra toda a organização social, a fim de tornar visível uma realidade e buscar auxílio para erradicá-la.

Faz-se, assim, fundamental desenvolver políticas públicas e o estudo da normatividade dos direitos humanos, na medida em que ela consagra parâmetros mínimos a serem respeitados. Além disso, o aparato internacional conjuga-se com o Direito interno, ampliando, fortalecendo e aprimorando o sistema de proteção dos direitos humanos da mulher, sob o princípio da primazia da pessoa humana.

Configura-se aqui, a proximidade entre Direito e Teologia, pois os novos direitos que visam proteger a dignidade da mulher, numa prática jurídica ética e humanística, está alicerçada na premissa do amor. A vida cristã é efetivamente uma vida de fé e de amor. A fé pode ser entendida como uma atitude de um cristão frente à Deus. O amor, como uma atitude do cristão frente ao seu próximo, frente ao outro. O outro, neste momento, pode ser entendido como a mulher vítima de violência.

---

<sup>233</sup> Ivone GEBARA, op. cit., p. 173.

Este amor motivou todos os movimentos dos quais teólogos, educadores e juristas fizeram parte. Este amor, sem limites, é um mandamento de Jesus: “ Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração; amarás o teu próximo como a ti mesmo.” ( Mateus 22:37-39)

Este mandamento deixa claro que a motivação para a prática da justiça e da igualdade social, baseia-se na palavra de Deus. Por isso, a importância de um ensino jurídico renovado, que acione a educação como meio para o desenvolvimento social do educando e futuro Bacharel em Direito e, tendo em vista que a fé atua pelo amor, propiciar a compreensão de que todos e todas as pessoas que compõe a sociedade são responsáveis para o bem-estar comum na medida plena de suas capacidades.

Desta forma, há que se propagar o esforço de desvendar uma visão renovada e contemporânea de direitos humanos, caracterizado pela dinâmica interação da ordem jurídica, dos movimentos feministas, das organizações governamentais e não governamentais, de teólogos e de educadores para proteção à mulher expondo não marcas da violência, mas as “marcas de conquistas e luta por um corpo/sujeito respeitado como ser humano”<sup>234</sup>.

Por fim, que o crescente e cotidiano reconhecimento dos direitos humanos das mulheres passe a invocar os delineamentos de uma cidadania universal, da qual emanam direitos e garantias historicamente por elas assegurados.

---

<sup>234</sup> Karen BERGESCH, op. cit., p. 208.

## CONCLUSÃO

O processo de evolução do Direito e, mais propriamente, do ensino jurídico, à medida que se pôde refletir teoricamente e entender o caráter dogmático de sua concepção inicial é a percepção de que hoje, o papel precípua das profissões jurídicas está cada vez mais centrado na visão coletiva e pelo discurso garantidor da eficácia e efetividade dos direitos da pessoa.

A plena apreensão do direito enquanto objeto de conhecimento exigiu um estudo reflexivo dos fatores históricos que o produziram, bem como das implicações sobre o futuro.

Isto significa dizer que a ação pedagógica no ensino jurídico deve propiciar ao acadêmico e futuro operador jurídico refletir sobre as condições e os efeitos de sua presença na vida social, como também na área do pensamento jurídico, buscando, através de novas posturas teóricas, construir um saber jurídico crítico. Porém, não é possível falar-se em processo dinâmico de construção de espaço público e de reconhecimento de direitos quando se impõe uma metodologia desvinculada do processo histórico-social.

Para compreender este processo histórico e revolucionário do ensino jurídico, basta analisar a crise da sociedade brasileira em cada período histórico, quando a universidade e a sua burocratização tornaram o ensino, em suas diferentes áreas, mera reprodução de conhecimentos tradicionais. É interessante observar que a introdução de um pensamento social e os debates sobre a reforma do ensino jurídico se fizeram num período autoritário, sob a égide da ditadura.

Por isso, torna-se questão premente o refletir dos movimentos sociais nos quais estavam presentes a Teologia, a Educação e o Direito, pois a crise da cultura jurídica e dos direitos foi uma crise de toda a sociedade. Suprimiram-se direitos, houve violação dos direitos fundamentais e cerceamento da liberdade, num contexto perverso de opressão.

Na verdade, interessa situar essa interlocução entre direito, educação e teologia porque o modelo político antipopular e antidemocrático refletiu-se também nos processos educacionais e nos movimentos das Igrejas.

Desta maneira, o aprofundamento da relação entre teologia, educação e direito permite compreender a relação ensino jurídico/sociedade. A Igreja latino-americana, caracterizada pela Teologia da Libertação, lutou pela defesa dos direitos humanos, e o papel da educação nesse contexto não foi outro senão o de oferecer uma alternativa de escape para a crise institucional, onde o que estava em jogo era a subjetividade dos envolvidos nos processos educacionais e na produção de conhecimentos, através das idéias, nos conceitos, valores e atitudes. Em relação ao estudo do Direito, a implantação de novas propostas de currículos e a participação da OAB nas comissões de avaliação, têm por objetivo apreciar os parâmetros de elevação da qualidade do ensino, pois o ensino não qualificado compromete a formação dos futuros operadores do direito.

Neste sentido, sendo o advogado indispensável para a administração da justiça, necessária se faz uma formação baseada em sólidos conhecimentos teóricos como rigor no conhecimento técnico, bem como, e especialmente, a obrigatoriedade do acompanhamento dos fatos sociais voltados à dignidade da pessoa humana. Essa ampliação do *status* do sujeito de direitos ocorreu à medida que o ser humano passou a ser considerado não mais como sujeito genérico ou abstrato, mas sim visto na sua concretude, como ser humano que é.

Pode-se entender com isso, que a educação, assim como o direito e a teologia, está engajada – como esteve ao longo da história – no processo de fortalecimento da identidade dialógica dos indivíduos na sociedade. Por isso, sem as reflexões epistemológicas não há saber que transcenda o caráter ideológico da produção do conhecimento; as teorias jurídicas devem ter um caráter rigoroso e científico, consolidado, porém, num referencial social quanto a sua aplicabilidade.

Vale lembrar que os cursos de Direito foram criados com uma função política definida, e foram durante muito tempo sistematizadores da ideologia política do Estado. Assim, um dos maiores problemas dos cursos jurídicos, apresentado historicamente, é o fato de não acompanharem as mudanças da estrutura social, permanecendo com o mesmo estilo de ensino que foi implantado quando de sua instalação. Como é pela educação jurídica que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, a reforma do ensino jurídico trouxe a centralidade da pessoa agregando a dogmática jurídica às transformações da realidade social, conforme a Portaria do MEC nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994 que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo do curso jurídico.

Trata-se, em síntese, de conceber no contexto histórico-social o papel do operador do Direito e sua luta diária pela emergência dos direitos humanos, emergência que só se tornou possível a partir de um novo modelo de sociedade, em que homens e mulheres tornaram -se *sujeitos* de direito e não mais *objetos* do direito. Foi, neste sentido, mais uma experiência em termos de emancipação e de vivência da cidadania.

Não se trata de apregoar, nas questões sobre desigualdade, exclusão social, discriminação racial, uma ciência proletária contra uma ideologia burguesa, mas clarificar a profunda mudança social em favor da universalização da cidadania.

Desta forma, a cidadania passou a ser entendida como o direito a ter direitos, e esta se constitui a base para uma democracia em escala mundial. Isso fundamenta, mais uma vez, o caráter indissolúvel entre a teologia, a educação e o direito, que entende que o valor do ser humano diante de Deus e de todas as pessoas que compõem a sociedade, não está na cor, no seu sexo, e nem no seu *status* social. Interessante que esta fundamentação da lei na concepção cristã dos direitos humanos aparece, no caso brasileiro, no preâmbulo da Constituição Federal.

Quando a Igreja afirma que todos os seres humanos podem reconhecer-se como iguais e filhos de um mesmo Pai, as pessoas são conduzidas a uma autêntica fraternidade; esta fraternidade é a base de sustentação dos direitos humanos. Portanto, no cenário teológico, assim como no cenário jurídico e educacional, a real identidade das palavras direitos humanos e cidadania significa mais do que simplesmente direitos e deveres políticos: significa também acesso às condições dignas de vida.



Para melhor compreensão desse processo, torna-se importante confrontar a questão dos direitos humanos e da cidadania com uma concepção de Estado capaz de permitir uma abordagem teórica mais abrangente, assim como explicitar as contradições da sociedade capitalista que propicie as condições teóricas para uma estratégia em prol da construção da cidadania.

Analisadas essas premissas a um estudo jurídico de caráter crítico tendo como referentes a justiça, direitos humanos e cidadania, ter-se-á condições de superar os postulados positivistas, compreendendo a sociedade numa dimensão bem mais abrangente a partir das desigualdades e das suas contradições estruturais.

Os acontecimentos políticos dos últimos anos colocaram de forma definitiva nas agendas política, social, teológica, educacional e jurídica, juntamente com os termos democracia e paz, a questão dos direitos humanos. Assim, somente os seres que podem refletir sobre a sua própria limitação são capazes de libertar-se e, dentro deste contexto, a educação entra como possibilidade de despertar a curiosidade, a inquietude, o desejo da descoberta e criação, sobretudo se assume uma atitude política emancipatória de construção do sujeito social.

Quando se intentou articular o direito, a teologia e a educação como referenciais dos movimentos sociais, foi exposta a participação do direito e da teologia nas denúncias de violação dos direitos; porém, o papel dos educadores nestes movimentos se deu por educadores que, mesmo exilados e pressionados pelo regime autoritário da época, continuavam articulados aos movimentos políticos e sociais.

Por isso, surge a compreensão cada vez mais lúcida do papel educativo dos institutos estudados, especialmente na América Latina. Neste contexto, protestantes, católicos e leigos rediscutiram conceitos, ao reelaborar a nova compreensão de direitos da pessoa humana. Mas por que essa reelaboração de conceitos? Porque, para se promover uma formação geral e humanística, foi necessário incluir entre os sujeitos sociais a mulher. Isto porque, ao longo da história, a mulher viveu às margens da sociedade, não tendo seus direitos reconhecidos.

Por isso, considera-se importante a proposta do primeiro e do segundo capítulo deste trabalho, que discorreram sobre o ensino jurídico e as ações coletivas dos movimentos sociais, dos novos sujeitos plurais, da sua capacidade de definir espaços sociais, criar direitos e construir inovadoras práticas de cidadania.

Desta forma, pode-se entender porque se fala em novos direitos e por que, dentre tantos direitos fundamentais a ênfase nas questões de gênero. A ênfase se dá porque dentre os avanços históricos de direitos, a mulher continua sendo vítima de violência, quer seja física, psicológica ou social, e compreendida como propriedade do homem: pai, marido, companheiro, irmão, etc. Tem-se como exemplo a criação dos Estatutos da Criança e do Adolescente, Estatuto da Igualdade Racial, Estatuto do Idoso, entre outros, demonstrando o quanto é emergente a necessidade de proteção desses sujeitos de direito. No entanto, com relação à mulher, tem-se, nos mecanismos de proteção codificados e assegurados constitucionalmente, uma legitimação, ainda que não explícita, de hierarquia entre homem e mulher.

A participação intensa de mulheres que se articularam em busca de novos espaços fez nascer várias organizações, e sua militância, também na teologia e na educação, fez surgir um novo desafio: a (re)construção dos direitos humanos, evidenciando os direitos humanos das mulheres.

Como se viu anteriormente, o ensino jurídico visa uma formação técnica e empreendedora do Bacharel em Direito, voltada, porém, à realidade social. Sendo assim, não se admite que na formação do operador do Direito, que visa a concretização de um Estado Democrático de Direito, não seja potencializado o princípio da dignidade da pessoa humana.

Logo, além da capacitação científica e formação política, o ensino jurídico deve se preocupar com a construção do próprio sentido da existência humana. Em termos mais concretos, isto significa incluir adequadamente uma leitura sobre os direitos humanos das mulheres, tendo em vista a compreensão que se faz hoje da mulher até mesmo na ótica de alguns intérpretes do Direito, quando sua litigância resulta na insignificância, pelo operador jurídico, do fato delitivo.

Neste sentido, já se demonstrou a evolução do ensino do Direito, na disciplina de Temas Emergentes de Direito ou Novos Direitos, ou mesmo Direitos Fundamentais, a importância da teorização e da reflexão sobre temáticas jurídicas relevantes e atuais, decorrentes do processo dinâmico de transformação da sociedade e, na abordagem sobre os direitos fundamentais, as questões de gênero.

É importante também a compreensão de que o conceito adotado no contexto da transição parte do princípio de que o feminismo não é ação política restrita às mulheres, mas uma ação que envolve todos os atores sociais. O curso de Direito é concebido em três eixos de formação: fundamental, profissional e prática. Na interligação desses três eixos, e na esteira da concepção filosófica da Ulbra, onde se exerce a função docente, há uma preocupação muito grande com as necessidades profissionais e sociais dos egressos. Por isso, chama para si a responsabilidade pela formação e bacharéis em direito dentro de um contexto social e histórico, promovendo a passagem de um modelo de formação tradicional para um modelo consoante às exigências da democracia e do Estado Democrático de Direito.

Reitera-se que o curso está estruturado nos três eixos basilares de formação já destacados; porém, a organicidade se dá por meio do eixo fundamental que corta transversalmente o curso de graduação em direito da Ulbra, os direitos fundamentais. Isto significa que a adoção do eixo transversal adequa-se exatamente ao perfil desejado para o egresso do curso: um profissional preparado tecnicamente para uma atuação jurídica voltada à transformação social.

A consagração dos direitos fundamentais, como temática constante na formação dos acadêmicos de Direito, é resultado dos objetivos que permeiam o curso de Direito que, como universidade confessional, é ligada aos preceitos aqui desenvolvidos ao longo deste trabalho: a interdisciplinaridade e o caráter epistemológico entre direito, teologia e educação.

Mesmo que ainda não houvesse o conceito e não se falasse em gênero até a década de 80, as mulheres e os homens engajados nos movimentos sociais sabiam da importância de se constituírem mecanismos de defesa das mulheres, como políticas públicas de gênero. Isso significou o início da solidificação e da reconstrução do papel social da mulher, até então restrito ao âmbito privado.

Assim, nas últimas décadas, por força das militantes e, pela constatação das perdas sociais e econômicas, a violência contra a mulher foi incluída na agenda política dos governos e nos acordos internacionais.

Para se compreender a violência de gênero é necessário levar em consideração as condições geradoras de violência: sociais, políticas, econômicas, e não apenas os episódios agudos, como a violência física explícita.

É interessante observar que, com as pressões da sociedade, composta por organizações e grupos de mulheres que denunciaram as violências sofridas, os julgados se modificaram, e surgiu a compreensão de que a paz familiar está no respeito ao companheiro e companheira e de que não há harmonia que se sustente na submissão de um gênero sob o outro.

Pode-se concluir que as decisões estão mudando pela formação do intérprete da lei que, juntamente com a sólida formação técnica, está uma formação humanística, com capacidade de análise e articulação dos conceitos, dos argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva da sociedade.

Estes são os princípios e valores que se pretende desenvolver junto aos acadêmicos de Direito, para que sua aprendizagem promova o espírito de solidariedade e de justiça social, com ênfase na criação social do direito, sob o primado da dignidade da pessoa humana e, pela interdisciplinaridade da sua formação, o resgate da vivência dos valores ético-cristãos.

Pelo presente estudo demonstrou-se que não há verdades absolutas; a própria evolução dos conceitos, da formação da sociedade e das funções da educação, da Teologia e do espírito acadêmico e da realidade jurídica vivem novos paradigmas. Isto resultou na caminhada comprometida da teologia, da educação e do direito sem preconceitos, sem estereótipos e sem verdades irrefutáveis.

A busca de novas verdades, de novos direitos, de novos espaços políticos e públicos implicou em constantes reformulações, que de forma alguma significaram abdicar dos princípios e valores fundamentais que norteiam a jornada do teólogo, do educador, do operador do Direito. O que conta é a plenitude das conquistas que, mesmo dentro de suas

limitações, propiciou as condições e possibilidades da efetiva concretização dos direitos em termos de igualdade, dignidade e solidariedade humanas.

Por fim, que as presentes reflexões sejam um marco a mais na sempre renovada tarefa de construção da cidadania, e que o ensino jurídico e sua prática educativa, como a teologia e a educação, sejam o entrelaçamento que torne possível a efetivação dos direitos fundamentais e a responsabilidade social, tão necessários para o delineamento de uma cidadania universal, da qual emanam direitos e garantias a todas as pessoas, mesmo porque os oprimidos e discriminados de qualquer espécie são os sujeitos políticos fundamentais de cuja conscientização e organização articulada dependerá a superação das contradições vigentes.

## BIBLIOGRAFIA

- ADEODATO, João Mauricio. Direito: holismo na modernidade: para uma crítica às concepções universalistas e totalizadoras. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- ALDUNATE, José (Coord). *Direitos humanos, direitos dos pobres*. (trad. Jaime A. Clasen). São Paulo: Vozes, 1991.
- ARAÚJO, Sergio Luiz Souza. O Preâmbulo da Constituição brasileira de 1988 e sua ideologia. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 36 nº 143 jul./set. 1999,
- ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. *Introdução ao idealismo jurídico: uma releitura em San Tiago Dantas*. São Paulo: Kulex, 1988.
- ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*. São Paulo: Paulinas, 1994.
- BADINTER, Elizabeth. *Um é o outro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECK, Nestor Luiz João. *Igreja, sociedade e educação: estudos em torno de Lutero*. Porto Alegre: Concórdia, 1988.
- BERGESH, Karen. Violência contra a mulher – uma perspectiva foucaultiana. In: STRÖHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda e MUSSKOPF (orgs). *A flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: Sinodal/Cebi, 2004, p. 197-208.
- BITTAR, Eduardo C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. São Paulo: Manole, 2004.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBSIN, Oneide; ZWETSCH, Roberto (Orgs.). *Prática cristã: novos rumos*. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

- BOFF, Clodovis. *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOFF, Leonardo. O Deus defensor dos direitos do pobre: o clamor do pobre e o Deus da vida. In: *Direitos humanos, direitos dos pobres*. São Paulo: Vozes, 1991.
- BORBA, Angela. *Os petistas e as petistas na atuação parlamentar*. São Paulo: [s. n.], 1995.
- BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Código penal brasileiro*. Organizador Juarez de Oliveira. Saraiva: São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Código civil brasileiro*. Organizador Juarez de Oliveira. Saraiva: São Paulo, 2004.
- BUGLIONE, Samantha. *A mulher enquanto metáfora no Direito Penal*. São Paulo, 2003.
- CAMPOS, André *et al.* *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CAMPOS, Carmen Hein de. *Justiça consensual e violência doméstica*. Porto Alegre: Themis, 2002.
- CARVALHO, Amilton Bueno de. Direito e sociedade: dois temas para debate. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Direito à propriedade e conflito social: a vila Irmã Dulce como estudo de caso*. Disponível na internet. <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=2448&p=2>
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.
- CORREA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- CORRÊA, Mariza. *Os crimes da paixão*. São Paulo: Brasiliense, Humanos das Mulheres 1981.
- DANTAS, San Tiago. A Educação Jurídica e a Crise Brasileira. *Revista Forense*, n. 159, 1961, p. 449.
- DEIFELT, Wanda, MUSSKOPF, André (org). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: Sinodal / Cebi, 2004.
- DEIFELT, Wanda. A prática da teologia em uma perspectiva feminista. In: BOBSIN, Oneide e ZWETSCH, Roberto (orgs). *Prática cristã: novos rumos*. São Leopoldo: Sinodal / IEPG, 1999, p. 50-67.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípios científicos e educativos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- DIAS, Eliotério Fachin. *As deficiências do ensino jurídico e a necessidade de (re)construção coletiva dos projetos pedagógicos*. Disponível na internet. <http://www.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5848>. 06 abr. 2005.
- DUSSEL, Enrique. Hipóteses fundamentais da História Geral da Igreja na América Latina. In: BEOZZO, José Oscar (Org). *CEHILA: Para uma história da Igreja na América Latina. O debate metodológico*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- EGGERT, Edla. *Reconstruindo conceitos na pedagogia: da não-cidadania ditada por Rousseau e Kant para a aprendizagem da cidadã de hoje*. São Leopoldo, 2004
- FAGUNDES, Paulo Roney Ávila. Direito e holismo. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- FARIA, José Eduardo. *A reforma no ensino jurídico*. Porto Alegre: S.A. Fabris, 1987.
- FERNANDES, Aparecida L. *Re-construindo os papéis político e social da mulher*. Assembléia Legislativa: 2002.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Ricardo Pontes. A proteção internacional dos direitos humanos: limites e perspectivas. In: *Direitos Humanos: um debate necessário*. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. Disponível na internet. <http://www.fpa.org.br/nop/mulheres/violencia.htm>. 06 abr. 2005.
- FURMANN, Ivan. *Ensino do Direito?: a busca por novos referenciais para a pesquisa*. Disponível na internet. <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=6475>. 06 abr. 2005.
- GARCIA, Garcia. *O direito à educação e suas perspectivas de efetividade*. <http://www.mundojuridico.adv.br/html/artigos/documentos/texto799;adv.br/html/artigos/documentos/texto799.htm>. Recolhido na Internet em 06.04.2005.
- GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 1998.



- GUTIÉRREZ, Gustavo . *Teologia da Libertação*. p. 15-45 [ TS 355-4/G984/ID]
- \_\_\_\_\_. Situação e tarefas da Teologia da Libertação. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org). *Sarça Ardente*. Teologia na América Latina: Prospectivas. São Paulo: Paulinas, SOTER, 2000.
- HERKENHOFF, João Baptista. *Gênese dos direitos humanos*. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1994. v. 1.
- JUNQUEIRA, Eliana Botelho. O profissional do direito no terceiro milênio. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- KOLLONTAI, Alexandre. *Marxismo e revolução social*. Tradução de Ana Cosbisier. São Paulo: Globo, 1982.
- LAFER, Celso. *A Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- LIBÂNEO, J. B. *Utopia e esperança cristã*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. *O direito na história*. São Paulo: Max Limonad, 2000.
- LÖWY, Michael. *Marxismo e teologia da libertação*. Tradução de Myriam Veras Baptista. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUTERO, M. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal, 1996. V. 6.
- MACHADO, Rubens Approbato. Em defesa da qualidade do ensino. In: OAB recomenda 2003: em defesa do ensino jurídico. Brasília: OAB/Conselho Federal, 2004.
- MEC/SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação. *Relatório final*. Dez. 93.
- MAILLE, Michel. *Uma introdução crítica ao Direito*. (trad. Ana Prata) Lisboa: Moraes Editora, 1979.
- MO SUNG, Jung. *Teologia e Economia*. Repensando a teologia da Libertação e utopias. Petrópolis: Vozes, 1994
- MOISÉS, José Álvaro. *Cidadania e Participação*. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- MORAES, José Luiz Bolzan de. *Do direito social aos interesses transindividuais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.
- MORAIS, José Luis Bolzan de. Fragmentos para um discurso e uma prática concretista dos direitos humanos. *Revista de Direito Social*, ano 2, 2002, nº 5, p. 27.
- MORSE, Richard. *O espelho do próspero*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

- NAUFEL, José. *Novo dicionário jurídico brasileiro*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- NEGRÃO, Télia. *A rede de defesa dos direitos humanos das mulheres*. Assembléia Legislativa/RS: 2002.
- NEGRÃO, Télia. Mulheres. In: RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. Comissão e Cidadania e Direitos Humanos. *Relatório azul 1999/2000*. Porto Alegre: AL, 2001.
- NETTO LOBO, Paulo Luiz. A advocacia no terceiro milênio. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- OAB. Conselho Federal. *OAB Recomenda: em defesa do Ensino Jurídico*. Brasília: OAB, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico – OAB: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico – OAB: novas diretrizes curriculares*. Brasília: OAB, 1996.
- OEA. *Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher - "convenção de Belém do Pará"*. Disponível na internet. <http://www.mulheres.org.br/violencia/leis/Conven%E7%E3o%20de%20Bel%E9m%20do%20Par%E1.doc>. 08 abr. 2005.
- OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebiádes. Alternativas não estatais de solução de conflitos: refletindo sobre mediação. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- ONU. Conselho Social e Econômico, Nações Unidas. *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, 1992. Disponível na internet. [http://www.aids.gov.br/final/biblioteca/legislacao/vol1\\_3.htm](http://www.aids.gov.br/final/biblioteca/legislacao/vol1_3.htm). 13 jun 2005.
- \_\_\_\_\_. Declaração de Bejing. In: THEMIS. *Da Guerra à paz: os direitos – instrumentos internacionais de proteção*. Porto Alegre: Themis, 1997.
- PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- RIETH, Richard. Willy. *Educação e reforma*. São Leopoldo: Sinodal, 2000.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei, JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil*. Florianópolis: Boiteux, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O direito educacional e a autonomia das instituições de ensino superior*. Disponível na Internet [http://www.aprenderonline.com.br/ver\\_noticia.php?codigo=51](http://www.aprenderonline.com.br/ver_noticia.php?codigo=51). 06 abr. 2005.

- ROLKA, Gail Meyer. *100 mulheres que mudaram a história do mundo*. Tradução de Marise Chinetti. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SANTOS JUNIOR, Belisário dos *et al.* *Direitos humanos: um debate necessário*. São Paulo: Braziliense, 1991.
- STEIN, Ernildo. *Órfãos de utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- STEINMETZ, Wilson. *A vinculação dos particulares: os direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2004.
- STRECK, Danilo Romeu. *Correntes pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIEYÈS, Joseph. *A constituinte burguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2001.
- TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz. *A construção da cidadania*. Brasília: UnB, 1986.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- \_\_\_\_\_. Direito, cidadania, democracia: uma reflexão crítica. Disponível na internet. [http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/direito/revista/online/rev09\\_listz.html](http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/direito/revista/online/rev09_listz.html). Acesso em: 13 jun. 2005. (b)
- \_\_\_\_\_. Direito, cidadania, democracia: uma reflexão crítica. Disponível na internet. [http://www.ojc-ce.org.br/artigos\\_direito-cidadania-democracia\\_impressao.php](http://www.ojc-ce.org.br/artigos_direito-cidadania-democracia_impressao.php). 13 jun. 2005. (c)
- WARAT, Luis Alberto. *A produção crítica do saber jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1986.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos, poder local e novos sujeitos sociais. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Coord.). *O Direito no III milênio*. Canoas: Ed. ULBRA, 2000.
- \_\_\_\_\_. Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1997.

**ANEXOS**

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

### Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A Assembléia Geral proclama

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

#### Artigo I

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

#### Artigo II

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

#### Artigo III

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

#### Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

#### Artigo V

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

#### Artigo VI

Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

#### Artigo VII

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

#### Artigo VIII

Toda pessoa tem direito a receber dos tributos nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

#### Artigo IX

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

#### Artigo X

Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

#### Artigo XI

1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Tampouco será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

#### Artigo XII

Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

#### Artigo XIII

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

#### Artigo XIV

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

#### Artigo XV

1. Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

#### Artigo XVI

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

#### Artigo XVII

1. Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

#### Artigo XVIII

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença,

pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

#### Artigo XIX

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

#### Artigo XX

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

#### Artigo XXI

1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

#### Artigo XXII

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

#### Artigo XXIII

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

#### Artigo XXIV

Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

#### Artigo XXV



1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

#### Artigo XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

#### Artigo XXVII

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

#### Artigo XVIII

Toda pessoa tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

#### Artigo XXIV

1. Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer às justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

### Artigo XXX

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

Disponível em: [www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm)

## **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**

Votada definitivamente em 2 de outubro de 1789

Os representantes do Povo Francês constituídos em Assembléia Nacional, considerando, que a ignorância o olvido e o menosprezo aos Direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos, resolvem expor uma declaração solene os direitos naturais, inalienáveis, imprescritíveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente a todos os membros do corpo social, permaneça constantemente atenta a seus direitos e deveres, a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo possam ser a cada momento comparados com o objetivo de toda instituição política e no intuito de serem pôr ela respeitados; para que as reclamações dos cidadãos fundamentais daqui pôr diante em princípios simples e incontestáveis, venham a manter sempre a Constituição e o bem-estar de todos.

Em consequência, a Assembléia Nacional reconhece e declara em presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos do Homem e do Cidadão:

I

Os nascem e ficam iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas na utilidade comum.

II

O fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis ao homem.

III

O princípio de toda a Soberania reside essencialmente na Nação; nenhuma corporação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não emane diretamente dela.

IV

A liberdade consiste em poder fazer tudo quanto não incomode o próximo; assim o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem limites senão nos que asseguram o gozo destes direitos. Estes limites não podem ser determinados senão pela lei.

V

A lei só tem direito de proibir as ações prejudiciais à sociedade. Tudo quanto não é proibido pela lei não pode ser impedido e ninguém pode ser obrigado a fazer o que ela não ordena.

VI

A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos tem o direito de concorrer pessoalmente ou pôr seus representantes à sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer ela proteja , quer ela castigue. Todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, sendo igualmente admissíveis a todas as dignidades, colocações e empregos públicos, segundo suas virtudes e seus talentos.

## VII

Nenhum homem poder ser acusado, sentenciado, nem preso se não for nos casos determinados pela lei e segundo as formas que ela tem prescrito. O que solicitam, expedem, executam ou fazem executar ordens arbitrárias, devem ser castigados; mas todo cidadão chamado ou preso em virtude da lei devem obedecer no mesmo instante; torna-se culpado pela resistência.

## VIII

A lei não deve estabelecer senão penas estritamente e evidentemente necessárias e ninguém pode ser castigado senão em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada.

## IX

Todo homem sendo julgado inocente até quando for declarado culpado, se é julgado indispensável detê-lo, qualquer rigor que não seja necessário para assegurar-se da sua pessoa deve ser severamente proibido pôr lei.

## X

Ninguém pode ser incomodado pôr causa das suas opiniões, mesmo religiosas, contanto que não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

## XI

A livre comunicação de pensamentos e opinião é um dos direitos mais preciosos do homem; todo cidadão pode pois falar, escrever, imprimir livremente, salvo quando tiver que responder do abuso dessa liberdade nos casos previstos pela lei.

## XII

A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita da força pública; esta força é instituída pela vantagem de todos e não para a utilidade particular daqueles aos quais foi confiada.

## XIII

Para o sustento da força pública e para as despesas da administração, uma contribuição comum é indispensável. Ela deve ser igualmente repartida entre todos os cidadãos em razão das suas faculdades.

## XIV

Cada cidadão tem o direito de constatar pôr ele mesmo ou pôr seus representantes a necessidade de contribuição pública, de consenti-la livremente, de acompanhar o seu emprego, de determinar a cota, a estabilidade, a cobrança e o tempo.

## XV

A sociedade tem o direito de exigir contas a qualquer agente público de sua administração.

## XVI

Qualquer sociedade na qual a garantia dos direitos não está em segurança, nem a separação dos poderes determinada, não tem constituição.

## XVII

Sendo a propriedade um direito inviolável e sagrado, ninguém pode ser dela privado, a não ser quando a necessidade pública, legalmente reconhecida, o exige evidentemente e sob a condição de uma justa e anterior indenização.

Disponível em: [www.hystoria.hpg.ig.com.br/declar.html](http://www.hystoria.hpg.ig.com.br/declar.html)

## **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ**

**Olympe de Gouges**

Preâmbulo

As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituir-se em Assembléia Nacional. Considerando que a ignorância, o esquecimento, ou o desprezo da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governantes, resolverem expor em uma Declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis, e sagrados da mulher, a fim de que esta Declaração, constantemente, apresente todos os membros do corpo social seu chamamento, sem cessar, sobre seus direitos e seus deveres, a fim de que os atos do poder das mulheres e aqueles do poder dos homens, podendo ser a cada instante comparados com a finalidade de toda instituição política, sejam mais respeitados; a fim de que as reclamações das cidadãs, fundadas doravante sobre princípios simples e incontestáveis, estejam voltados à manutenção da Constituição, dos bons costumes e à felicidade de todos.

Em conseqüência, o sexo superior tanto na beleza quanto na coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser superior, os Direitos seguintes da Mulher e da Cidadã:

### **ARTIGO PRIMEIRO**

A mulher nasce e vive igual ao homem em direitos. As distinções sociais não podem ser fundadas a não ser no bem comum.

#### **II**

A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem: estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e sobretudo a resistência à opressão.

#### **III**

O princípio de toda soberania reside essencialmente na Nação, que não é nada mais do que a reunião do homem e da mulher: nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que deles não emane expressamente.

#### **IV**

A liberdade e a justiça consistem em devolver tudo o que pertence a outrem; assim, os exercícios dos

direitos naturais da mulher não encontra outros limites senão na tirania perpétua que o homem lhe opõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

#### V

As leis da natureza e da razão protegem a sociedade de todas as ações nocivas: tudo o que não for resguardado por essas leis sábias e divinas, não pode ser impedido e, ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo a que elas não obriguem.

#### VI

A lei dever ser a expressão da vontade geral; todas as Cidadãs e Cidadãos devem contribuir pessoalmente ou através de seus representantes; à sua formação: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, devem ser igualmente admissíveis a todas as dignidade, lugares e empregos públicos, segundo suas capacidades e sem outras distinções, a não ser aquelas decorrentes de suas virtudes e de seus talentos.

#### VII

Não cabe exceção a nenhuma mulher; ela será acusada, presa e detida nos casos determinados pela Lei. As mulheres obedecem tanto quanto os homens a esta lei rigorosa.

#### VIII

A lei não deve estabelecer senão apenas estrita e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido a não ser em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada às mulheres.

#### IX

Toda mulher, sendo declarada culpada, deve submeter-se ao rigor exercido pela lei.

#### X

Ninguém deve ser hostilizado por suas opiniões, mesmo as fundamentais; a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve igualmente ter o direito de subir à Tribuna; contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela Lei.

#### XI

A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos direitos os mais preciosos da mulher, pois esta liberdade assegura a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode, portanto, dizer livremente, eu sou a mãe de uma criança que vos pertence, sem que um prejudgado bárbaro a force a dissimular a verdade; cabe a ela responder pelo abuso a esta liberdade nos casos determinados pela Lei.

## XII

A garantia dos Direitos da mulher e da cidadã necessita uma maior abrangência; esta garantia deve ser instituída para o benefício de todos e não para o interesse particular daquelas a que tal garantia é confiada.

## XIII

Para a manutenção da força pública e para as despesas da administração, as contribuições da mulher e do homem são iguais; ela participa de todos os trabalhos enfadonhos, de todas as tarefas penosas; ela deve, portanto, ter a mesma participação na distribuição dos lugares, dos empregos, dos encargos, das dignidades e da indústria.

## XIV

As Cidadãs e os Cidadãos têm o direito de contestar, por eles próprios e seus representantes, a necessidade da contribuição pública. As cidadãs podem aderir a isto através da admissão em uma divisão igual, não somente em relação à administração pública, e de determinar a quota, a repartição, a cobrança e a duração do imposto.

## XV

A massa das mulheres integrada, pela contribuição, à massa dos homens, tem o direito de exigir a todo agente público prestação de contas de sua administração.

## XVI

Toda sociedade, na qual a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem qualquer constituição; a constituição é nula, se a maioria dos indivíduos que compõe a Nação não cooperam à sua redação.

## XVII

As propriedades pertencem a todos os sexos, reunidos ou separados; constituem para cada um, um direito inviolável e sagrado; ninguém disto pode ser privado, pois representa verdadeiro patrimônio da natureza, a não ser nos casos de necessidade pública, legalmente constatada, em que se exige uma justa e prévia indenização.

## Conclusão

Mulher, desperta-te; a força da razão se faz escutar em todo o universo; reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismo, de superstição e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da tolice e da usurpação. O



homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação a sua companheira.

Oh mulheres.

Disponível: <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789mulher.htm>

**PORTARIA N.º 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994.**

O Ministro de Estado da Educação e Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765, de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos seminários regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC, resolve:

Art. 1º. O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e máximo oito anos letivos.

Art. 2º. O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá no máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º. O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º. Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º. Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil (10.000) volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º. O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso :

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo Único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de Interdisciplinaridade.

Art. 7º. A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º. A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º. Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º. O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º. As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em

convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo Único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

(DOU nº 3, Seção 1, 4/1/95, p.238)

Disponível na internet: <http://www.mec.gov.br>

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO  
SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004(\*)

Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 1º, de outubro de 2004, Seção 1, pgs. 17 e 18.

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que

envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes  
Presidente da Câmara de Educação Superior