



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Ciências Sociais  
Faculdade de Direito

Rafael Siman Carvalho

**Educação em direitos humanos e acesso à justiça: uma experiência  
do Judiciário de Marcelândia, MT**

Rio de Janeiro  
2023

Rafael Siman Carvalho

**Educação em direitos humanos e acesso à justiça: uma experiência  
do Judiciário de Marcelândia, MT**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Filosofia do Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Pensamento Jurídico e Relações Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Ferreira Cunha

Rio de Janeiro  
2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/C

C331

Carvalho, Rafael Siman.

Educação em direitos humanos e acesso à justiça: uma experiência do judiciário de Marcelândia, MT / Rafael Siman Carvalho. - 2023.  
97 f.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Ferreira Cunha.  
Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Direito.

1. Acesso à justiça - Teses. 2. Educação – Teses. 3. Direitos Humanos – Teses. I. Cunha, José Ricardo Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Direito. III. Título.

CDU 342.7(817.2)

Bibliotecária: Marcela Rodrigues de Souza CRB7/5906

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

21/06/2023

---

Assinatura

---

Data

Rafael Siman Carvalho

**Educação em Direitos Humanos e Acesso à Justiça: Uma  
experiência do Judiciário de Marcelândia, MT**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Filosofia do Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Pensamento Jurídico e Relações Sociais.

Aprovada em 18 de abril de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Ricardo Ferreira Cunha (Orientador)  
Faculdade de Direito - UERJ

---

Prof. Dr. Fernando Fontainha  
Faculdade de Direito -UERJ

---

Prof. Dr. Rodolfo Noronha  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2023

## RESUMO

CARVALHO, Rafael Siman. *Educação em Direitos Humanos e Acesso à Justiça: uma experiência do Judiciário de Marcelândia, MT*. 2023. 97f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O estudo proposto tem por finalidade investigar a relevância da educação em direitos humanos no fomento da cidadania ativa e na formação de pessoas mais compreensivas e tolerantes com os outros, e que sejam interessados na construção de uma sociedade mais justa; perscrutar se a educação em direitos humanos é um instrumento eficaz para atenuar problemas ligados ao acesso à justiça, na sua acepção de acesso à ordem jurídica justa, notadamente a incapacidade das pessoas de reconhecer os seus direitos e de exigir a tutela ou a reparação desses direitos quando necessário; bem como verificar se o cinema é um instrumento eficaz para a transmissão de conhecimentos sobre os direitos humanos e sensibilização dos(as) alunos(as) sobre esse tema. Com esse desiderato, nos anos de 2018 e 2019 foi realizado um projeto social, *O Judiciário vai à Escola*, na comarca de Marcelândia, MT, valendo-se do cinema como instrumento de aproximação e diálogo entre magistrado e alunos, no intuito de auxiliar a educação formal na capacitação de crianças e adolescentes sobre os direitos humanos e a necessidade de exercício desses direitos, além de a imprescindibilidade da empatia e da tolerância para uma sociedade mais justa. A partir da experiência vivida, surgiu a necessidade de se pesquisar sobre a importância de educar alunos do ensino médio em direitos humanos. Para tal, pretende-se recorrer à revisão bibliográfica e análise da experiência em Marcelândia/MT.

Palavras-Chave: Acesso à Justiça. Educação em Direitos Humanos.

## ABSTRACT

CARVALHO, Rafael Siman. *Education in Human Rights and Access to Justice: na experience of the Judiciary in Marcelândia, MT*. 2023. 97f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The purpose of the proposed study is to investigate the relevance of human rights education in promoting active citizenship and training people who are more understanding and tolerant of others, and who are interested in building a more just society; scrutinize whether human rights education is an effective instrument for mitigating problems related to access to justice, in the sense of access to a fair legal order, notably the inability of people to recognize their rights and to demand protection or reparation for those rights when necessary; as well as verifying whether cinema is an effective instrument for transmitting knowledge about human rights and raising students' awareness on this topic. With this aim in mind, in 2018 and 2019 a social project was carried out, The Judiciary goes to School, in the region of Marcelândia, MT, using cinema as an instrument of approximation and dialogue between judges and students, in order to help formal education in training children and adolescents about human rights and the need to exercise these rights, in addition to the indispensability of empathy and tolerance for a more just society. From the lived experience, the need arose to research the importance of educating high school students in human rights. To this end, we intend to resort to a bibliographical review and analysis of the experience in Marcelândia/MT.

Keywords: Access to Justice. Human Rights Education.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
1	<b>ACESSO À JUSTIÇA</b> .....	09
1.1	<b>Conceito</b> .....	09
1.2	<b>As barreiras do acesso à justiça</b> .....	14
1.3	<b>Ondas renovatórias do acesso à justiça</b> .....	19
1.3.1	<u>Assistência judiciária aos empobrecidos</u> .....	19
1.3.2	<u>Representação dos interesses difusos</u> .....	22
1.3.3	<u>Um novo enfoque do acesso à justiça</u> .....	25
1.3.4	<u>Quarta onda renovatória do acesso à justiça</u> .....	27
2	<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	31
2.1	<b>O porquê de uma educação em Direitos Humanos</b> .....	31
2.2	<b>A arte (e o cinema) como instrumento de educação em Direitos Humanos</b> .....	45
2.3	<b>Normatização</b> .....	52
2.3.1	<u>Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos</u> .....	55
2.3.2	<u>Programa mundial para a Educação em Direitos Humanos</u> .....	58
2.3.3	<u>Plano nacional de Educação em Direitos Humanos</u> .....	63
2.3.4	<u>Resolução nº1, de 30 de maio de 2012</u> .....	71
3	<b>O JUDICIÁRIO VAI À ESCOLA</b> .....	72
3.1	<b>Origem do projeto</b> .....	73
3.2	<b>O Judiciário vai à escola</b> .....	76
3.3	<b>Impressões do magistrado sobre o projeto</b> .....	82
3.4	<b>Impressões do magistrado sobre a participação dos alunos</b> .....	86

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Nos anos de 2018 e 2019, na Comarca de Marcelândia, MT, foi realizado um projeto social, pelo Poder Judiciário local, intitulado *O Judiciário vai à Escola*, idealizado por este pesquisador e pelo psicólogo do Juízo, que visava levar para crianças e adolescentes das escolas públicas do município uma experiência similar à do cinema, fornecendo arte e cultura a eles, ao tempo em que tinha o objetivo de transmitir conhecimento aos alunos sobre a imprescindibilidade do respeito aos direitos humanos para o viver em sociedade; bem como sensibilizá-los sobre a importância da empatia e tolerância na construção de uma sociedade mais justa, que é o objetivo do acesso à justiça em sua acepção de ordem jurídica justa.<sup>1</sup>

A fim de analisar o projeto social *O Judiciário vai à Escola*, no presente trabalho será abordado, no capítulo 1, o acesso à justiça a partir de ensinamentos de Cappelletti e Garth<sup>2</sup>, que na década de 70, empreenderam estudos sobre o acesso à justiça em vários países do mundo e constataram que existem vários obstáculos a esse direito fundamental, entre eles o desconhecimento das pessoas sobre os seus direitos e sobre como exigir a tutela ou reparação desses direitos. Ao final do estudo, chegaram à conclusão de que havia três soluções (ondas renovatórias) para minorar os obstáculos do acesso à justiça: a assistência jurídica gratuita; a adequada representação dos interesses difusos; e um novo enfoque do acesso à justiça.

Economides<sup>3</sup> sugeriu uma quarta onda renovatória do acesso à justiça: a informação sobre os direitos humanos. Assim, no entendimento do autor seria interessante perscrutar como os operadores do direito enxergavam o acesso à justiça, sendo necessário que na educação superior, notadamente nos cursos jurídicos, os direitos humanos se tornassem a disciplina principal, a fim de que os formandos de direito, profissionais jurídicos, fossem sensibilizados a atuar pensando

---

<sup>1</sup> WATANABE, Kazuo. Acesso à ordem jurídica justa: conceito atualizado de acesso à justiça, processos coletivos e outros estudos. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

<sup>2</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>3</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

na construção de uma sociedade mais justa. Dessa forma, no capítulo 1 do presente trabalho será dado enfoque as teorias de Cappelletti e Garth sobre o acesso à justiça, seus obstáculos e ondas renovatórias, bem como será explanada a teoria de Economides sobre a quarta onda renovatória.

O capítulo 2 dará ênfase na Educação em Direitos Humanos: os seus fundamentos, as normativas e documentos internacionais e nacionais e a utilização da arte (e do cinema) na consecução dos fins almejado pelas políticas de educação em direitos humanos. Dessa forma, no citado capítulo será abordada a importância da educação em direitos humanos para se evitar que o holocausto se repita<sup>4</sup> e para que as pessoas possam viver em uma sociedade mais justa, sem discriminação por motivos de sexo e gênero, de etnia, de raça, de territorialidade, de religião, e em que as pessoas sejam mais empática umas com as outras e saibam sobre os seus direitos e como agir para que sejam implementados ou para que sejam reparados em caso de violação, exercendo efetivamente a cidadania.

Nesse sentido que as Nações Unidas<sup>5</sup> publicaram um documento intitulado A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos ressaltando a imprescindibilidade da educação em direitos humanos na educação formal básica para promover a compreensão, a tolerância entre os povos, para reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; e para possibilitar a participação efetiva (cidadania) de todas as pessoas em uma sociedade livre.

Além disso, será ressaltado que para a efetividade de uma educação em direitos humanos, assevera Chust<sup>6</sup> que a etapa emocional da educação, em que se apela para os sentimentos das crianças e adolescentes para que apreendem melhor a importância dos direitos humanos para uma existência digna em sociedade, deve ser realizada por meio, entre outros, da arte e do cinema.

---

<sup>4</sup> ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

<sup>5</sup> NAÇÕES UNIDAS. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004 Lições para a Vida. Acessado em 16.01.2023. Disponível no site [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b\\_nacoes\\_unidas\\_educacao\\_dh\\_.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf)

<sup>6</sup> CHUST, José Vicente Mestre. La necesidad de la educación em derechos humanos. Barcelona: UOC, 2007, p.31-33.

Por fim, no capítulo 3 será analisado o projeto O Judiciário vai à Escola, do Judiciário da Comarca de Marcelândia, interior do Estado de Mato Grosso, localizada a mais de 200 km de distância (em estrada asfaltada) de um cinema, e a importância desse projeto, na visão do magistrado que auxiliou em sua implementação, juntamente com o psicólogo da equipe multidisciplinar, e se dedicou a sua execução, para as crianças e adolescentes do município e para o próprio juiz de direito, pessoal e profissionalmente. Serão abordados a origem do projeto, como era realizado, em quais escolas, bem como as impressões do magistrado sobre o projeto e se ele teve alguma efetividade no acesso à justiça, por meio da educação em direitos humanos, utilizando-se do cinema como uma das ferramentas para auxiliar na compreensão dos assuntos jurídicos que eram explanados aos alunos em palestras pelo juiz de direito, psicólogo e convidados.

## **1. ACESSO À JUSTIÇA**

### **1.1 Conceito**

Na década de 70, Mauro Cappelletti, com o auxílio de Bryant Garth e Nicolò Trocker<sup>7</sup>, realizou um estudo em vários países da Europa e nos Estados Unidos, que foi publicado em quatro volumes. A pesquisa, denominada Projeto Florença, concentrou-se na acepção do acesso à justiça como garantia igualitária de ingresso no sistema processual, identificou vários obstáculos ao acesso à Justiça, bem como sistematizou três ondas renovatórias para dar efetividade à Justiça.

O conceito de acesso à justiça nem sempre foi o mesmo<sup>8</sup>, houve uma modificação do significado durante o passar dos anos. Para entender melhor o conceito, e como esse se desenvolveu ao longo dos anos, importante apreender as teorias que tentam explicar a origem dos direitos humanos, pois inegável que o acesso à justiça é reconhecido como um direito humano fundamental.

---

<sup>7</sup> MENDES, Aluisio Gonçalves de Castro e Larissa Clare Pochmann da Silva. Acesso à Justiça: uma releitura da obra de Mauro Cappelletti e Bryant Garth, a partir do Brasil, após 40 anos. Quaestio Iuris. vol. 08, n. 03, Rio de Janeiro, 2015, pp.1827-1858.

<sup>8</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

Havia uma preocupação, nos séculos XVIII e XIX, com a proposição da demanda judicial, no entanto não existia uma atenção especial no resultado do processo. Era considerado Justiça o ato de acessar o Judiciário, atuação individual do cidadão que a exercia na ocasião em que acreditava que um direito fora violado e sofria os riscos dessa atuação judicial, seja com relação aos custos, seja com relação à sorte. O acesso à justiça era considerado um direito natural, por isso não podia ser questionado e não se exigia uma atuação positiva do Poder Público a fim de garantir a efetividade desse direito. O Estado não se preocupava com problemas tais como a inaptidão das pessoas em reconhecer os seus direitos e defendê-los adequadamente, de maneira judicial se preciso<sup>9</sup>.

O acesso à justiça era tido como mero acesso ao Poder Judiciário, direito de ingressar com uma ação no órgão de justiça, sem necessariamente que fosse julgado o mérito da questão e solucionada a lide com caráter definitivo. Neste sentido, mesmo que o processo fosse extinto por não atender algum requisito formal, o direito estaria efetivado. Não se preocupava com destino do processo, com a sua finalidade e nem com a proteção do direito material.

De acordo com os autores, o acesso à justiça era um direito natural, anterior ao Estado e bastava que este não permitisse que o direito fosse infringido por outras pessoas, não sendo necessário que o ente público o efetivasse, mediante ações positivas.

Gallardo<sup>10</sup> enfatiza que a visão do Direito Natural Clássico, que enxerga os Direitos Humanos como Direitos ancestrais, de origem divina, não podendo ser contestados pelos seres humanos, é a visão mais reacionária desses Direitos, e encontra adeptos até nos dias de hoje. Essa aceção contrasta com a ideia de Direitos Humanos sócio-históricos, decorrentes das lutas sociais e da evolução da sociedade. Para o autor, uma teoria que nega os direitos humanos é menos ruim do que uma teoria que diz que estes são direitos naturais, decorrente de Deus ou da natureza e que não podem ser contestados e, igualmente, discutidos.

“Para uma concepção naturalizante das coisas ou da ordem do mundo, tentar muda-las é aberrante e só pode produzir o caos (desnaturalizam-se, ofendendo a lei eterna e divina). Uma percepção

---

<sup>9</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>10</sup> GALLARDO, Helio. Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

mais explicitamente política nos diria, ao contrário, que tentar reivindicar o sujeito humano nas sociedades modernas, em particular nas latino-americanas, atrai tal fúria cruel das neo-oligarquias e império dominantes que, com efeito, esses transformadores viverão um inferno<sup>11</sup>”.

Partindo-se de uma visão sócio-histórica dos direitos humanos, e considerando que houve momentos na história da humanidade em que foram sendo reconhecidos direitos sociais ao cidadão, como parte de uma construção resultante de lutas sociais, tais como “os direitos ao trabalho, à saúde, à segurança material e à educação<sup>12</sup>, passou a ser crucial também a atuação positiva do ente estatal.

“Reconhecer a dimensão histórica dos direitos humanos significa reconhecer que eles não foram revelados para a humanidade em um momento de luz, mas sim que foram construídos ao longo da história humana, através de modificações na realidade social, na realidade política, na realidade industrial, na realidade econômica, enfim em todos os campos da atuação humana [...]

Os direitos essenciais à pessoa humana nascem das lutas contra a opressão, das lutas contra o desmando, gradualmente, ou seja, não nascem todos de uma vez, mas sim quando as condições lhes são propícias e a sociedade passa a reconhecer a sua necessidade para assegurar a cada indivíduo uma existência digna<sup>13</sup>”.

Destarte, Cappelletti e Garth citam o Código Austríaco de 1895, que concedeu ao juiz um papel ativo para equilibrar as partes no processo e garantir igual acesso à justiça; e o preâmbulo da Constituição Francesa de 1946, que trouxe um rol exemplificativo de direitos humanos que necessitam de atuação positiva do Estado para garantir a todos esses direitos básicos, como alguns dos primeiros documentos que reconhecem o dever do Estado de assegurar o acesso à justiça.

Por meio de muita luta social no mundo, foram sendo reconhecidos mais direitos sociais da pessoa, o que foi modificando o pensamento dos estudiosos e operadores do direito, que começaram a pensar o acesso à justiça na sua acepção material, significando a tutela efetiva dos direitos do cidadão através do Poder Judiciário, como regra, conforme Paes<sup>14</sup>, tendo o escopo de salvaguardar os demais

---

<sup>11</sup> GALLARDO, Helio. Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 167.

<sup>12</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.11.

<sup>13</sup> MARINHO, Genilson. Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012. p.24.

<sup>14</sup> PAES, Nadinne Sales Callou Esmeraldo. Acesso à Justiça e Pobreza: um recorte através da Defensoria Pública. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

direitos por meio de órgãos judiciais imparciais e autônomos, bem como com a atuação dos demais órgãos e funções essenciais à Justiça, como o Ministério Público, a Defensoria Pública e os Advogados

Além disso, o processo passou a ter um contraditório efetivo, devendo o juiz levar em consideração as sustentações de ambas as partes e, ainda, ter uma participação ativa na condução do processo, garantindo que as eventuais deficiências de uma das partes seja compensada por meio de instrumentos ou poderes judiciais, tais como a repartição do ônus da prova.

Assim sendo, acesso à justiça passou a ter duas finalidades básicas: o sistema processual deve ser igualmente acessível a todos e deve produzir resultados socialmente justos<sup>15</sup>.

Souza e Souza Filho<sup>16</sup> (2013), consideram o acesso à justiça na sua concepção formal e material, entendendo que esse direito fundamental só estará satisfeito por meio de uma decisão judicial de mérito, não se satisfazendo apenas com o mero ingressar com a ação. Entende Sampaio Júnior<sup>17</sup> que “o acesso à justiça engloba necessariamente a efetivação das decisões dadas em todos os processos, daí por que não se vai ao Poder Judiciário somente para que ele diga de quem é o direito, e sim para que este seja satisfeito”.

Chegar à verdade real, ou algo próximo, no processo judicial, é necessário no intuito de proteger direitos. Sendo assim, a paridade de armas deve ser garantida aos litigantes. Além disso, é preciso salvaguardar o acesso de pessoas hipossuficientes e a igualdade de condições no processo judicial, haja vista que a parte economicamente mais forte ou que possui conhecimentos jurídicos maiores, por ser um litigante habitual, terá vantagens injustas sobre a outra parte, caso o magistrado não tenha essa preocupação. O próprio sistema processual deve prever instrumentos para equilibrar os poderes entre as partes, pois caso não o faça, não haverá justiça na decisão judicial de mérito.

---

<sup>15</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>16</sup> SOUZA, Gelson Amaro de; FILHO, Gelson Amaro de Souza. Processo e acesso à justiça. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; OLIVEIRA, Flávio Luis de (Coord.). Acesso à Justiça. 1 ed. São Paulo: Boreal Editora, 2013.

<sup>17</sup> SAMPAIO JÚNIOR, José Herval. Processo constitucional nova concepção de jurisdição. São Paulo: Método, 2008. p.149.

Cappelletti e Garth definem o acesso à justiça como “o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos”. Em sua obra, os autores preocuparam-se em identificar os obstáculos que impedem o pleno acesso à justiça, ou seja, aqueles obstáculos que devem ser transpostos para que “a conclusão final dependa apenas dos méritos jurídicos relativos das partes antagônicas, sem relação com diferenças que sejam estranhas ao Direito<sup>18</sup>”.

Watanabe entende o acesso à justiça como um direito humano fundamental de acesso à ordem jurídica justa, o que inclui o direito à informação, consubstanciado no conhecimento do direito substancial<sup>19</sup>. Para o autor:

“Os jurisdicionados têm, hoje, o direito ao oferecimento pelo Estado de todos os métodos adequados à solução de suas controvérsias, e não apenas do tradicional método adjudicatório. A esse direito corresponde a obrigação do Estado de organizar e oferecer todos esses serviços, inclusive os chamados métodos alternativos de solução amigável de conflitos. Isso não somente na solução dos conflitos judicializados, como também na solução das controvérsias na fase pré-processual, evitando-se, por essa forma, a judicialização excessiva e, muitas vezes, desnecessária dos conflitos de interesses. [...] Cabe-lhe também oferecer os serviços de orientação e informação dos jurisdicionados para a solução de problemas jurídicos que estejam impedindo ou dificultando o pleno exercício da cidadania<sup>20</sup>”.

Além de se preocupar com o acesso à justiça dentro do processo, os estudiosos e aplicadores do direito, entre eles Watanabe e Sampaio Júnior, têm se preocupado em garantir uma ordem jurídica justa na sociedade, o que vai além do processo judicial, não se limitando a ele, mas avançando para garantir direitos antes de sua violação, e salvaguardar direito de informação jurídica às pessoas, para que saibam quando estão sendo violadas em suas garantias fundamentais.

Sampaio Júnior<sup>21</sup> elucida que o acesso à justiça deve ser alcançado com um efetivo acesso a uma ordem jurídica justa, expressão de Watanabe, tutelando

---

<sup>18</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.12.

<sup>19</sup> WATANABE, Kazuo. Acesso à ordem jurídica justa: conceito atualizado de acesso à justiça, processos coletivos e outros estudos. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

<sup>20</sup> Idem. p.110.

<sup>21</sup> SAMPAIO JÚNIOR, José Herval. Processo constitucional nova concepção de jurisdição. São Paulo: Método, 2008.

efetivamente os direitos das pessoas, não apenas garantindo o mero ingresso ao sistema judiciário.

Para Legale, o acesso à justiça possui três versões:

“(i) Mínima ou burocrática – a possibilidade de ingressar em juízo; (ii) moderada ou funcional – acesso à justiça como efetividade de certas finalidades jurídico-políticas e sociais específicas; e (iii) robusta ou reflexiva – acesso à ordem jurídica justa e a distribuição justa de direitos e faculdades, enriquecida por uma educação jurídica disponível ao cidadão comum e não apenas aos advogados<sup>22</sup>”.

Conforme o autor, está consolidada na nossa realidade a versão mínima desta garantia, o que corresponde na possibilidade de ingressar em juízo, ou seja, o acesso à justiça em sentido estrito, e se está avançando na versão moderada. Quanto à robusta ou reflexiva, que se consubstancia na distribuição justa de direitos fundamentais na sociedade e em uma educação jurídica não somente aos profissionais do direito nas faculdades, mas voltada a toda a população, inclusive durante a educação básica, há muito o que evoluir.

## **1.2 As barreiras do acesso à justiça**

O trabalho de Cappelletti e Garth<sup>23</sup> teve como objeto de estudo o acesso à justiça no que se refere ao sistema judicial processual, tanto na perspectiva de ingresso em Juízo, como na de uma decisão judicial efetiva, e identificou algumas barreiras a serem transpostas para se alcançar a efetividade da Justiça.

Segundo os autores, a efetividade perfeita depende de uma completa igualdade de armas no processo judicial, assegurando-se que a conclusão final dependa apenas do mérito jurídico relacionado com as partes do processo. Para que isso ocorra, seria necessário atacar obstáculos relacionados a: custas judiciais; possibilidade das partes; problemas especiais dos interesses difusos.

---

<sup>22</sup> LEGALE, Siddharta. Temas de Direitos Humanos – Estudos sobre o sistema interamericana de direitos humanos. Rio de Janeiro: NIDH – UFRJ, 2021. p.20.

<sup>23</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

A problematização das custas inclui tanto as despesas do aparato judiciário (custas judiciais propriamente ditas) quanto os honorários advocatícios<sup>24</sup>. Os ônus sucumbenciais é um desestímulo para cidadãos economicamente hipossuficientes e que acabam por não ingressar com a ação por medo de perder e ter que pagar os honorários do advogado da parte contrária. Assim sendo, “a menos que o litigante em potencial esteja certo de vencer – o que é de fato extremamente raro, dadas as normais incertezas do processo<sup>25</sup>”, ele deve enfrentar o risco de ter que arcar com os ônus sucumbenciais, pagando os custos de ambas as partes caso perca a ação.

Os autores citam<sup>26</sup>, entre outros, estudos realizados na Inglaterra, que concluíram que um terço dos casos de ações por danos pessoais contestadas, os custos totais ficaram acima do valor da causa, e na França<sup>27</sup>, que revelaram que para os demandantes com renda mensal inferior a US\$ 370,00 (trezentos e setenta dólares), o custo médio da ação judicial era de 144% dos seus ganhos mensais.

A barreira é ainda maior quando se trata de pequenas causas, haja vista as custas judiciais e honorários advocatícios ultrapassar quase sempre o valor da causa, tornando, assim, o processo uma futilidade. Propor ação judicial postulando uma quantia, por exemplo, de R\$ 500,00 (quinhentos reais) pode não compensar se o demandante tiver que arcar com os gastos referentes à judicialização.

O tempo de tramitação de um processo também impacta os custos necessários para a sua tramitação. Cappelletti e Garth<sup>28</sup> sustentam que as partes precisam esperar uns três anos por uma sentença judicial e os efeitos dessa demora pode incidir no aumento dos custos, devido à inflação.

Afora as custas de um processo, a possibilidade das partes também foi identificada como barreira ao acesso à justiça pelos autores, os quais identificaram que alguns litigantes possuem vantagens estratégicas em detrimento de outros. Nesse sentido, algumas pessoas ou instituições possuem capacidade financeira maior do que outras, permitindo-as suportar a demora do processo. Assim, “uma das

---

<sup>24</sup> MENDES, Aluisio Gonçalves de Castro e Larissa Clare Pochmann da Silva. Acesso à Justiça: uma releitura da obra de Mauro Cappelletti e Bryant Garth, a partir do Brasil, após 40 anos. *Quaestio Iuris*. vol. 08, n. 03, Rio de Janeiro, 2015, pp.1827-1858.

<sup>25</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. *Acesso à Justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.17.

<sup>26</sup> *Idem*. p.323.

<sup>27</sup> *Idem*. p.80.

<sup>28</sup> *Idem*.

partes pode ser capaz de fazer gastos maiores que a outra e, como resultado, apresentar seus argumentos de maneira mais eficiente<sup>29</sup>.

A “aptidão para reconhecer um Direito e propor uma Ação ou Sua Defesa”<sup>30</sup> de uma pessoa tem relação com sua capacidade financeira, educação e meio social em que vive e pode ser uma barreira ao acesso à justiça em sua ausência, ou seja, quando a pessoa não possui conhecimento de seus direitos e deveres decorrentes do ordenamento jurídico e também não sabe como ingressar com uma ação judicial e nem quem (qual profissional) ela deve procurar para fazê-lo.

Destarte, a inaptidão para propor ação judicial pode se relacionar também com uma outra barreira, que é a indisposição “psicológica das pessoas para recorrer a processos judiciais. Mesmo aqueles que sabem como encontrar aconselhamento jurídico qualificado podem não o buscar<sup>31</sup>”. Isso porque, “procedimentos complicados, formalismo, ambientes que intimidam, como o dos tribunais, juízes e advogados, figuras tidas como opressoras, fazem com que o litigante se sinta perdido, um prisioneiro num mundo estranho<sup>32</sup>”.

“A falta de recursos econômicos representa apenas um dos elementos de um processo social complexo que leva um indivíduo a procurar e obter representação jurídica. Pelo menos quatro estágios estão envolvidos: 1) a consciência, ou o reconhecimento de que determinado problema é um problema jurídico; 2) a vontade de iniciar ação judicial para solucioná-lo; 3) a procura de um advogado; e, 4) a sua contratação efetiva”<sup>33</sup>.

Assim sendo, verifica-se que o entrave do acesso à justiça começa pelo não reconhecimento, por parte de uma pessoa, de que um determinado problema é jurídico. Dessa forma, muitas pessoas não sabem os direitos que possuem, nem mesmo os direitos mais básicos. Uma criança ou adolescente que é abusada sexualmente com frequência pode acabar entendendo que o abusador tem esse “direito” e pode não saber como proceder para que cessem as agressões, por exemplo. Uma mulher pode acreditar que se denunciar o marido agressor vai estar

---

<sup>29</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.21.

<sup>30</sup> Idem. p.22.

<sup>31</sup> Idem. p.23.

<sup>32</sup> Idem. p.24.

<sup>33</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.423.

atentando contra a sua própria família, por desconhecer o direito ou por entender, por meio de uma cultura da agressão em que ela está inserida, que aquilo é normal.

Oliveira e Cunha<sup>34</sup> realizaram uma pesquisa no Brasil entre julho e setembro de 2014, constatando que 61% dos entrevistados não souberam mencionar sequer um direito que possui. A porcentagem aumenta (63%) quando as pessoas são perguntadas sobre os deveres que possuem, não sabendo responder. O desconhecimento dos direitos e deveres legais é maior entre os mais jovens (até 34 anos) e mais idosos (acima de 60); aumentando também quanto menor a renda e a escolaridade.

Ainda sobre a possibilidade das partes, Galanter<sup>35</sup> publicou um artigo científico em que pesquisou as partes do processo ao invés das regras processuais e diferenciou os litigantes eventuais (“one-shotters”) dos habituais (“repeat-players”) revelando que estes possuem vantagens sobre aqueles em uma demanda judicial. Entre as prerrogativas dos litigantes habituais estão: uma capacidade melhor de transacionar; de produzir uma prova pericial; relações informais com servidores públicos, advogados, juízes e promotores; baixos custos iniciais e uma economia de escala.

Na pesquisa realizada pelo autor nos Estados Unidos, na década de 70, ele identificou que os demandantes habituais são empresas ou entes governamentais e os réus ou requeridos são, com mais frequência, indivíduos. Concluiu que as organizações são mais bem-sucedidas, seja como autoras ou como réus, do que os indivíduos e que eles têm mais sucesso quando litigam contra indivíduos do que quando litigam contra outras organizações; e que os indivíduos se saem melhor litigando contra indivíduos do que contra organizações. Parte do problema ocorre por causa dos serviços legais prestados por grandes firmas de advogados, que possuem mais condições financeiras e capacidade jurídica, e preferem, por causa da lei do mercado, prestar os seus serviços a grandes organizações.

Mas o autor também encontrou problema quanto à capacidade dos litigantes individuais, no sentido de que pessoas que litigam com mais frequência, em juizados

---

<sup>34</sup> Oliveira, F. L., & Cunha, L. G. (2016). Medindo o acesso à Justiça Cível no Brasil. *Opinião Pública*, 22(2), 318–349. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8647280>

<sup>35</sup> GALANTER, Marc. Afterword: Explaining Litigation. *Law and Society Review*, v.9. 1975.

de pequenas causas, possuem mais experiência e conseguem se sair melhores do que aqueles que não possuem experiência nenhuma no mundo jurídico.

Isso se explica porque o direito (o ordenamento jurídico), nos Estados Unidos na pesquisa realizada, é uma atividade complexa e que exige o tempo integral de especialistas para que uma demanda seja ganha. O que custa caro e somente grandes organizações possuem condições financeiras para pagar o custo de uma litigância judicial bem-sucedida. Mas estudos indianos citados pelo autor explicam que indivíduos que litigam habitualmente também têm vantagens contra aqueles que são ocasionais.

Problemas especiais dos interesses difusos são outra barreira mencionada por Cappelletti e Garth em seus estudos. Os autores citam o seguinte exemplo para ilustrar o problema:

“Suponhamos que o governo autorize a construção de uma represa que ameace de maneira séria e irreversível o ambiente natural. Muitas pessoas podem desfrutar da área ameaçada, mas poucas – ou nenhuma – terão qualquer interesse financeiro direto em jogo. Mesmo esses, além disso, provavelmente não terão interesse suficiente para enfrentar uma demanda judicial complicada. Presumindo-se que esses indivíduos tenham legitimização ativa (o que é frequentemente um problema), eles estão em posição análoga à do autor de uma pequena causa, para quem uma demanda judicial é anti-econômica<sup>36</sup>”.

De acordo com os autores, o processo judicial padrão, de caráter individual, não está preparado para demandas coletivas. Os interesses difusos, de natureza transindividual, pertencentes a uma coletividade ou grupo e não apenas a uma pessoa, não podem ser tutelados por processos judiciais pensados para o direito individual. Nesse caso, pode ocorrer que o interesse de apenas uma pessoa seja inferior às custas judiciais e honorários advocatícios, devendo o sistema processual prevê normas a fim de garantir a tutela judicial dos interesses difusos e coletivos, mesmo que, financeiramente, sejam inferiores aos custos de um processo.

Refletindo sobre essas barreiras do acesso à justiça, Cappelletti e Garth chegaram à conclusão de que há mais obstáculos para as pequenas causas e os autores pobres; sendo que possuem mais vantagens os litigantes organizacionais.

---

<sup>36</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.26.

### 1.3 Ondas renovatórias do Acesso à Justiça

Cappelletti e Garth identificaram três soluções para o acesso à justiça que foram aparecendo em uma sequência cronológica, segundo os estudiosos:

“a primeira solução para o acesso – a primeira ‘onda’ desse movimento novo – foi a assistência judiciária; a segunda dizia respeito às reformas tendentes a proporcionar representação jurídica para os interesses ‘difusos’, especialmente nas áreas de proteção ambiental e do consumidor; e o terceiro – e mais recente – é o que nos propomos a chamar simplesmente ‘enfoque de acesso à justiça’ porque inclui os posicionamentos anteriores, mas vai muito além deles, representando, dessa forma, uma tentativa de atacar as barreiras ao acesso de modo mais articulado e compreensivo<sup>37</sup>”.

#### 1.3.1 Assistência judiciária aos empobrecidos

A primeira onda renovatória ou solução para o acesso à justiça a fim de driblar as barreiras acima expostas foi a da assistência judiciária aos empobrecidos.

Afirmam Cappelletti e Garth<sup>38</sup> que como os ordenamentos jurídicos são complexos e necessitam de dedicação integral de profissionais do Direito para uma demanda efetiva e muitas pessoas não possuem condições para pagar tais profissionais, a primeira ideia para solucionar um dos problemas do acesso foi a da assistência judiciária aos empobrecidos, no sentido de que o Estado teria que custear os serviços de profissionais do Direito para os indivíduos que desejassem defender um direito perante à Justiça e não tinham condições de contratar o advogado sem prejuízo de sua própria subsistência ou de sua família.

Inicialmente, segundo os autores, os países modernos utilizavam como método de assistência judiciária gratuita os serviços prestados pelos advogados particulares, porém sem contraprestação. Uma lei germânica de 1919 possibilitava aos advogados recuperar os honorários cobrando-os do Estado. Na Inglaterra, um estatuto de 1949 (Legal Aid and Advice Scheme) permitiu compensar os advogados particulares pelo aconselhamento e assistência jurídicos a quem necessitava.

Mas, conforme Cappelletti e Garth, a transição entre o sistema de serviços prestados por advogados sem contraprestação para um com a contraprestação paga pelo Estado se iniciou em 1965 nos Estados Unidos.

---

<sup>37</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.31.

<sup>38</sup> Idem.

“A reforma começou em 1965 nos Estados Unidos, com o Office of Economic Opportunity (OEO) e continuou através do mundo no início da década de 70. Em janeiro de 1972, a França substituiu seu esquema de assistência judiciária do século dezenove, baseado em serviço gratuito prestado pelos advogados, por um enfoque moderno de ‘*securité sociale*’, no qual o custo dos honorários é suportado pelo Estado. Em maio de 1972, o novo e inovador programa da Suécia tornou-se lei. Dois meses mais tarde, a Lei de Aconselhamento e Assistência Judiciária da Inglaterra aumentou grandemente o alcance do sistema implantado em 1949, especialmente na área de aconselhamento jurídico, e a Província Canadense de Quebec estabeleceu seu primeiro programa de assistência judiciária financiado pelo governo. Em outubro de 1972, a República Federal da Alemanha aperfeiçoou seu sistema, aumentando a remuneração paga aos advogados particulares por serviços jurídicos prestados aos pobres. E em julho de 1974, foi estabelecida nos Estados Unidos a longamente esperada Legal Services Corporation – um esforço para preservar e ampliar os progressos do programa OEO, já agora dissolvido. Também durante esse período, tanto a Áustria quanto a Holanda reviram seus programas de assistência judiciária, de modo a remunerar os advogados mais adequadamente. Houve várias reformas na Austrália; e a Itália quase chegou a mudar seu sistema anacrônico, que era semelhante ao esquema francês anterior a 1972<sup>39</sup>”.

Asseveram os autores que o sistema “Judicare”, que é esse em que o Estado arca com o ônus financeiro da contratação de advogado particular, foi apoiado na Áustria, Inglaterra, Holanda, França e Alemanha Ocidental. A vantagem desse sistema é conceder aos empobrecidos um acompanhamento profissional com advogados particulares, ou seja, com os mesmos profissionais que seriam contratados caso os atendidos pelo sistema tivessem condições financeiras. A diferença é que a conta será paga pelo Estado, ao invés de ser quitada pelo particular.

A crítica ao sistema “Judicare” é que ele atenua a barreira do acesso à justiça consistente no custo do processo, mas vai de encontro com outras limitações, tais como a falta de compreensão das pessoas sobre os seus direitos. Destarte, o sistema “Judicare” não encoraja os advogados auxiliar os empobrecidos a reconhecer que os seus direitos estão sendo ameaçados ou prejudicados. Nessa toada, o sistema é mais utilizado para problemas jurídicos mais tradicionais e mais facilmente reconhecidos, tais como os criminais e familiares; não sendo muito usado

---

<sup>39</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.34.

para os direitos menos conhecidos pelas pessoas, como os relacionados ao consumo e os decorrentes do inquilinato, por exemplo.

Outro modelo de assistência judiciária gratuita é o do advogado remunerado pelos cofres públicos, que possui a sua origem moderna no OEO norte-americano, de 1965.

“Contrariamente aos sistemas judicare existentes, no entanto, esse sistema tende a ser caracterizado por grandes esforços no sentido de fazer as pessoas pobres conscientes de seus novos direitos e desejosas de utilizar advogados para ajudar a obtê-los. Ademais, os escritórios eram pequenos e localizados nas comunidades pobres, de modo a facilitar o contato e minimizar as barreiras de classe. Os advogados deveriam ser instruídos diretamente no conhecimento dessas barreiras, de modo a enfrenta-las com maior eficiência. Finalmente, e talvez o mais importante, os advogados tentavam ampliar os direitos dos pobres, enquanto classe, através de casos-teste, do exercício de atividade de lobby e de outras atividades tendentes a obter reformas da legislação, em benefício dos pobres, dentro de um enfoque de classe<sup>40</sup>”.

O sistema de advogados públicos tem algumas vantagens em relação ao judicare, sendo que ele ataca outras barreiras do acesso à justiça, além do custo, investindo contra a desinformação, haja vista a localização dos escritórios nas comunidades empobrecidas o que permite o aconselhamento jurídico das pessoas.

“As desvantagens ou limites do sistema das equipes de advogados provêm de sua grande agressividade e capacidade de criar tais advogados. É evidente, em primeiro lugar, que a maior repercussão e melhor resultado aparente dos casos-teste e das iniciativas de reforma legais, podem na prática levar o advogado de equipe a negligenciar os interesses de clientes particulares. Sem dúvida, os advogados de equipe precisam diariamente decidir como alocar melhor seus recursos limitados entre casos importantes apenas para alguns indivíduos, e casos importantes numa perspectiva social. É possível que os indivíduos sejam ignorados ou recebam uma ajuda de segunda classe. Em segundo lugar, muitas pessoas entendem, com alguma razão que um advogado, ao colocar-se na posição de advogado dos pobres e, de fato, ao tratar os pobres como se fossem incapazes de perseguir seus próprios interesses, é muito paternalista<sup>41</sup>”.

Outra desvantagem do sistema de advocacia pública, conforme asseveram os autores, é que depende de apoio governamental para custear atividades jurídicas contra o próprio governo, o que pode gerar críticas e sabotagens do Ente Público.

---

<sup>40</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.40.

<sup>41</sup> Idem. p.41.

No caso norte-americano, por exemplo, muitos anos depois é que o sistema de advocacia pública (“Legal Services Corporation”) conquistou a sua independência de influência governamental direta.

No Brasil, de acordo com De Vargas e Fraga<sup>42</sup>, a Constituição Federal de 1946 já previa a assistência judiciária gratuita concedida pelo Poder Público. Já a CLT, do mesmo ano, determinava aos sindicatos a obrigação de manter serviços de assistência jurídica gratuita aos seus associados. Posteriormente, a Lei 1060/50 estabeleceu normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados. Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, LXXIV, garante aos que comprovarem insuficiência de recursos, a assistência jurídica integral e gratuita; e, em seu art. 134 incumbe à Defensoria Pública tal mister.

Segundo Richa<sup>43</sup>, a Lei 1.060/50 garantiu acesso à justiça gratuita àqueles que declaravam, por simples petição, que não possuíam condições de contratar advogado e pagar custas judiciais sem prejuízo do seu próprio sustento ou de sua família. A citada norma foi substituída pelo novo Código de Processo Civil, Lei nº 13.105/2015, que ampliou a garantia para pessoas jurídicas com insuficiência financeira.

A autora afirma que a Lei Complementar 80/94 organizou a Defensoria Pública Federal e do Distrito Federal e Territórios, elencando como funções do órgão a orientação jurídica e defesa dos necessitados; promoção dos meios alternativos de solução de litígios, tais como mediação e conciliação; promover a conscientização dos direitos humanos; entre outras. As Defensorias Públicas Estaduais também foram criadas e organizadas por suas respectivas normativas.

Não obstante, em comarcas do interior do Brasil, por exemplo no Estado do Mato Grosso, diante da ainda deficiente estruturação da Defensoria Pública, nos dias de hoje, vigora um sistema misto, combinando a advocacia pública, Defensoria com servidores contratados pelo ente estatal, e advocacia privada dativa, situação em que advogados particulares são contratados e seus honorários custeados pelo Estado.

---

<sup>42</sup> DE VARGAS, Luiz Alberto e Ricardo Carvalho Fraga. O papel da assistência judiciária para a eficácia dos direitos sociais. *Direito UNIFACS-Debate Virtual*. n. 119, 2011.

<sup>43</sup> RICHA, Morgana de Almeida. Políticas públicas judiciárias e acesso à justiça. São Paulo: LTr, 2021.

### 1.3.2 Representação dos interesses difusos

De acordo com Cappelletti e Garth<sup>44</sup> o segundo movimento de esforço com a finalidade de melhorar o acesso à justiça foi no sentido de enfrentar o problema da representação dos interesses difusos. Conforme os autores, a ideia tradicional de processo civil não tutelava os direitos difusos, por ser uma visão individualista do processo, haja vista que este só interessava às partes com o fito de proteger direitos ou interesses individuais delas.

Chayes<sup>45</sup> (1976) estudou essa mudança de concepção entre a jurisdição civil tradicional individualista para a coletiva e avaliou que aquela fornece uma estrutura cada vez mais inútil e enganosa para avaliar a legitimidade ou a função dos juízes e tribunais no modelo coletivo.

Para o autor, o processo tradicional é um veículo para disputas entre particulares e que versa sobre assuntos particulares e tendo como características a bipolaridade das partes; o objeto do litígio, a discussão, gira em torno de eventos já consumados e que gerou consequências para as partes; a tutela jurídica normalmente é uma compensação pelo dano sofrido pela parte vencedora; o resultado do processo é limitado e só atinge as pessoas que fizeram parte do litígio judicial e a iniciação e o controle do processo é todo do indivíduo, sendo que as questões jurídicas são postas diante do magistrado pelas partes, uma vez que o juiz é imparcial e inerte.

Essa teoria do processo civil individual tornou-se precária diante de uma legislação, iniciada após 1875 nos Estados Unidos, destinada a regulamentar os arranjos sociais e econômicos básicos. A ação de classe norte-americana é uma resposta à proliferação de grupos organizados e à percepção de que alguns interesses são interesses de grupos e não individuais.

Assevera o autor que o modelo processual de direito público ou coletivo reverte muitas das características do modelo individual, sendo que a estrutura partidária não é bilateral apenas, mas extensa a grupos sociais; a decisão judicial

---

<sup>44</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>45</sup> CHAYES, Abram. The Role of the Judge in Public Law Litigation. Harvard Law Review 89, n.7, 1976, p.1281-1316.

não impacta somente as partes do processo, podendo atingir pessoas fora do processo; também a decisão judicial pode ser voltada para o futuro, corrigindo alguma situação e não apenas compensando o dano; o objeto da demanda não é apenas uma questão particular, mas uma reclamação sobre o funcionamento das políticas públicas; e, acredito que uma das características mais importantes para esse trabalho, o magistrado tem um papel ativo, atuante, com responsabilidade a fim de garantir um resultado justo.

Para Cappelletti e Garth<sup>46</sup> o governo não tem sido bem-sucedido na atuação em defesa dos interesses difusos. No momento em que os autores realizaram sua pesquisa, meados da década de 70, o Ministério Público estava sujeito a pressão política, o que consistia em uma grande fraqueza, considerando que os interesses difusos, na maioria das vezes, deverão ser afirmados contra entidades governamentais.

Ademais, os estudiosos constataram naquela época que a

“reivindicação dos novos direitos muitas vezes exige qualificação técnica em áreas não jurídicas, tais como contabilidade, mercadologia, medicina e urbanismo. Em vista disso, o Ministério Público e suas instituições correspondentes, muitas vezes, não dispõem do treinamento e experiência necessários para que sejam eficientes. Embora haja sinais de que os procuradores gerais nos países de common law, ou pelo menos nos Estados Unidos, estejam assumindo papel mais importante na proteção dos interesses difusos, também eles têm sido incapazes de desempenhar a tarefa sozinhos<sup>47</sup>”.

No Brasil, afirmam Mendes e Silva<sup>48</sup>, são legitimados a ingressar com Ação Civil Pública: O Ministério Público; a Defensoria Pública; a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; as autarquias, empresas públicas, fundações ou sociedade de economia mista; e as associações que estejam constituída há pelo menos 01 ano e inclua entre as suas finalidades institucionais a proteção de direitos difusos ou coletivos, tais como o patrimônio público, o meio ambiente, direitos do

---

<sup>46</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>47</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.52.

<sup>48</sup> MENDES, Aluisio Gonçalves de Castro e Larissa Clare Pochmann da Silva. Acesso à Justiça: uma releitura da obra de Mauro Cappelletti e Bryant Garth, a partir do Brasil, após 40 anos. Quaestio Iuris. vol. 08, n. 03, Rio de Janeiro, 2015, pp.1827-1858.

consumidor entre outros, conforme a previsão do art. 5º e incisos da Lei nº 7.347/85. A atuação do Ministério Público na defesa dos direitos difusos e individuais indisponíveis está prevista na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 127, caput, e 129, III.

De acordo com a norma<sup>49</sup>, o rol de legitimados no Brasil para tutelar direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos é bem amplo. Dessa forma, demandas que não possuem como finalidade um retorno econômico, uma compensação pelo dano ou cujo interesse econômico seja irrisório, como exemplo, ações contra fornecedores de produtos de valores insignificantes mas que geraram dano a uma coletividade não ficam se ser ajuizadas somente pelo fato de o prejuízo considerado individualmente ser bem menor que o alto custo de se litigar judicialmente, haja vista que, nesse caso, haverá a atuação do Ministério Público em prol do interesse social, ou da Defensoria Pública em favor dos necessitados, além das associações em interesse de seus associados.

Conclui os pesquisadores que a atuação do Ministério Público no Brasil é bem-sucedida na ação coletiva, não se confirmando a previsão de Cappelletti e Garth no sentido do ponto fraco por sofrer pressões políticas, uma vez que o órgão público no Brasil possui independência funcional.

### 1.3.3 Um novo enfoque de acesso à justiça

A terceira onda do acesso à justiça “centra sua atenção no conjunto geral de instituições e mecanismos, pessoas e procedimentos utilizados para processar e mesmo prevenir disputas nas sociedades modernas<sup>50</sup>”.

“Inicialmente, como já assinalamos, esse enfoque encoraja a exploração de uma ampla variedade de reformas, incluindo alterações nas formas de procedimento, mudanças na estrutura dos tribunais ou criação de novos tribunais, o uso de pessoas leigas ou paraprofissionais, tanto como juízes quanto como defensores, modificações no direito substantivo destinadas a evitar litígios ou facilitar sua solução e a utilização de mecanismos privados ou informais de solução de litígios. Esse enfoque, em suma, não receia inovações radicais e compreensivas, que vão muito além da esfera de representação judicial<sup>51</sup>”.

---

<sup>49</sup> BRASIL. Lei de Ação Civil Pública. Lei nº 7.347/85. Acessado no dia 13.01.2023. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7347orig.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7347orig.htm)

<sup>50</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p.67.

<sup>51</sup> Idem. p.71.

Cappelletti e Garth<sup>52</sup> apontam que a reforma dos procedimentos judiciais em geral, admitindo-se um juiz mais ativo que possibilite o equilíbrio entre as partes e maximizando a oportunidade de um resultado mais justo no processo; a criação de métodos alternativos para decidir causas judiciais, tais como a arbitragem, a conciliação e a mediação; a ideia de instituições e procedimentos especiais para determinados tipos de causas que sejam importantes socialmente, ou seja, o engenho de tribunais especializados, como exemplo o dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais para causas menos complexas são apenas algumas ideias para se obter um novo enfoque que possibilite um acesso mais amplo à justiça.

Nesse ponto, a elaboração de normas processuais que permitem que o magistrado seja mais ativo, sem perder a sua imparcialidade tem sido afirmada por autores como uma maneira de garantir equilíbrio entre as partes no processo, a paridade de armas, levando-se em consideração as diferenças entre as pessoas que estão no polo ativo e passivo da demanda.

Ocorre que uma pessoa pobre ou que é um litigante ocasional pode ter que demandar contra o Estado, que tem uma estrutura poderosa em seu favor, além de deter todas as provas documentais necessárias para solucionar a lide, por exemplo. O mesmo ocorre no caso de se ter como antagonistas processuais um indivíduo e uma empresa multinacional, litigante habitual e que tem uma sociedade de advogados contratada para se dedicar 24 horas por dia sobre a ação judicial. Outrossim, o Ministério Público acusando de crime uma pessoa pobre que não possui condições de contratar advogado particular nos lugares onde ainda não existe Defensoria Pública.

Esses casos são exemplos de que uma legislação processual que determine que o magistrado fique sempre inerte, ao fundamento de que assim manterá a sua imparcialidade, poderá levar a inúmeras injustiças sociais.

Baptista e Puerari<sup>53</sup> asseveram que “o juiz inerte é o juiz que finge não ver a força do mais forte e, ao se omitir, permite que a força darwiniana do processo se

---

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti e PUERARI, Daniel Navarro. A Díficil Tarefa de ser um Juiz “Ativo e Imparcial”: Um Olhar Empírico Sobre os Poderes Instrutórios do Juiz e o Princípio da Imparcialidade. Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica. Brasília. V.3, N.1, p.101-120, jan/jun. 2017.

estabeleça. Logo, entende-se que o juiz, ao ser inerte, acaba sendo também parcial”.

O art. 373 do Código de Processo Civil Brasileiro<sup>54</sup>, promulgado em 2015, garante ao juiz a possibilidade de distribuir o ônus da prova de maneira diversa da regra geral, sempre que houver uma excessiva dificuldade ou impossibilidade de cumprir o encargo pela parte a qual o incumbe ou sempre que a prova do fato contrário for mais fácil de se conseguir. Essa normativa permite ao magistrado equilibrar a força entre as partes no processo.

“É seguro afirmar que a motivação – senão única ao menos principal – de tais previsões era a teoria da distribuição dinâmica do ônus da prova, atribuindo-se, no caso concreto, o ônus para a parte mais preparada para dele se desincumbir. Na hipótese de indícios de agiotagem, é mais fácil ao apontado como agiota provar que não se trata do que aponta tais indícios do que para a vítima provar que houve crime. O mesmo se diga da hipossuficiência do consumidor exigida no art. 6º, VIII, do CDC, de natureza técnica, ou seja, de acesso à prova<sup>55</sup>”.

Com relação à conciliação e à mediação, o Código de Processo Civil brasileiro<sup>56</sup> incentiva a utilização dos citados instrumentos nas causas de família, conforme o que se depreende do seu artigo 694. Aliás, não só nos casos de família, mas a conciliação e a mediação devem ser estimuladas por juízes, promotores, defensores públicos e advogados, inclusive dentro do processo judicial, conforme o que está previsto no art. 3º, §3º, do citado Código.

#### 1.3.4 Quarta onda renovatória do Acesso à Justiça

Em meados dos anos 80, Economides<sup>57</sup> desenvolveu um estudo interdisciplinar no âmbito rural na Grã-Bretanha a fim de examinar o acesso à

<sup>54</sup> BRASIL. Código de Processo Civil. Brasília, DF, 2015. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art373](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art373).

<sup>55</sup> NEVES, Daniel Amorim Assumpção. Novo Código de Processo Civil Comentado. Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

<sup>56</sup> BRASIL. Código de Processo Civil. Brasília, DF, 2015. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art373](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art373).

<sup>57</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

justiça. Foi um trabalho que analisou o acesso à justiça dentro do campo da ética legal, e não no campo da oferta de serviços jurídicos.

Apresentando o seu trabalho no Brasil, Economides palestrou no seminário internacional Justiça e Cidadania realizado em 1997 no Rio de Janeiro, ocasião em que afirmou que o não acesso à justiça pode ser resultado menos da ignorância ou da pobreza, mas por opção do cidadão.

O autor, citando um trabalho de J. Carlin e J. Howard<sup>58</sup>, diz que em um estudo dos anos 60 nos Estados Unidos foram identificados quatro estágios cruciais que os cidadãos têm que enfrentar antes de ingressarem na justiça: saber reconhecer ou ter consciência de que um problema é um problema jurídico; a vontade de demandar judicialmente; a procura de um advogado para representá-lo judicialmente e a contratação desse profissional.

Santos<sup>59</sup> afirma que as pessoas com menos recursos financeiros conhecem menos os seus direitos e possuem uma dificuldade maior de reconhecer um problema que esteja enfrentando como um problema jurídico. Conclui, ainda, que os pobres hesitam mais de que pessoas de outras classes sociais quando se trata de ingressar com ações judiciais.

Outrossim, resta claro que existem outras barreiras além das já citadas e estudadas por Cappelletti e Garth, como, por exemplo, as barreiras psicológicas, culturais e a da distância física ao acesso dos serviços públicos.

“Se o governo apoiar ativamente, por exemplo, os serviços jurídicos preventivos, não se limitando a financiar o trabalho de profissionais privados por intermédio de planos de assistência jurídica, mas investindo diretamente também no trabalho dos tribunais e nos serviços extrajudiciais e paralegais, o resultado inevitável será a melhoria do acesso dos cidadãos à justiça. Por conseguinte, caso serviços jurídicos estatais, na forma de centros de aconselhamento ou de justiça, sejam estabelecidos em comunidades onde as necessidades sejam particularmente agudas – no contexto brasileiro isto poderia ocorrer dentro das favelas, por exemplo -, tais serviços preventivos poderiam ter um efeito impactante em termos de estímulo à demanda (e uso) dos serviços judiciais<sup>60</sup>”.

---

<sup>58</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

<sup>59</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução à sociologia da administração da justiça. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.21, 1986.

<sup>60</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.68.

Destarte, Economides propõe uma quarta onda de acesso à justiça, o acesso dos operadores do direito, aqueles que trabalham com o sistema judicial, à justiça, ou seja, como os profissionais percebem e tem acesso à justiça.

“A experiência cotidiana dos advogados e a proximidade da justiça cegam a profissão jurídica em relação a concepções mais profundas de justiça (interna ou social) e, conseqüentemente, fazem com que a profissão ignore a relação entre justiça civil e justiça cívica. Nossa quarta ‘onda’ expõe as dimensões ética e política da administração da justiça e, assim, indica importantes e novos desafios tanto para a responsabilidade profissional como para o ensino jurídico<sup>61</sup>”.

Assim sendo, o pesquisador deve modificar o seu olhar, concentrando-se mais com relação ao acesso dos cidadãos à justiça pelo lado da oferta e não sob o prisma da demanda. Para isso, deve-se perscrutar sobre o acesso das pessoas ao ensino do direito e ingresso nas profissões jurídicas e sobre, uma vez formados, o acesso dos operadores do direito à justiça.

“O primeiro tema, portanto, é relativo ao acesso à educação jurídica: quem pode se qualificar como advogado ou juiz? Quem tem acesso às faculdades de direito? Uma vez que as faculdades de direito são, invariavelmente, as guardiãs dos portões de acesso à carreira jurídica, torna-se preciso entender quem tem acesso a elas e em que bases. É a admissão governada, primariamente, segundo princípios de nepotismo ou de mérito? Os governos, os organismos profissionais e os advogados individualmente precisam esforçar-se para promover positivamente o acesso à profissão legal de mulheres, minorias em desvantagem e outros grupos que sejam social ou historicamente excluídos? A partir dessa perspectiva, o acesso dos cidadãos brasileiros à carreira jurídica deveria ser olhado como uma importante dimensão, até mesmo uma precondição, para a questão do acesso dos cidadãos à justiça<sup>62</sup>”.

A segunda questão é referente a como garantir que os profissionais do direito tenham acesso à justiça após ingressarem no meio jurídico. O autor enxerga um cinismo disseminado nas escolas de direito, formando profissionais que buscam apenas o lucro e não possuem comprometimento com a justiça e a sua prática ética. Nesse ínterim, muitas faculdades possuem disciplinas voltadas a direitos humanos;

---

<sup>61</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.72.

<sup>62</sup> Idem. p.73.

não obstante, não destacam essas disciplinas, dando a elas status especial devido a sua importância para a cidadania e para o exercício profissional do acadêmico no futuro.

“Quais as responsabilidades dos advogados brasileiros para com os grupos socialmente excluídos? Para podermos abordar tais questões sistematicamente, a próxima fase da pesquisa não deveria examinar mais detalhadamente o lado da oferta, analisando quem fornece os serviços jurídicos, e como? Até que ponto a oferta pode atender à demanda latente por serviços legais?

A responsabilidade pela promoção e ampliação do acesso à educação jurídica, à lei e à justiça pode vir a ser mais um projeto de colaboração dos cursos de direito com o governo e os organismos profissionais. Quais são as responsabilidades das faculdades em equipar os futuros advogados para atenderem às necessidades legais do público, não apenas inculcando conhecimento em termos do ensino do método e do ofício legais, mas comunicando algo do valor e do potencial da lei em termos de seu poder de transformar as relações sociais e melhorar a condição humana? Será que um compromisso formal é suficiente para garantir uma responsabilidade ética dos advogados?<sup>63</sup>”.

Essas são questões apresentadas pelo estudioso, que sugere que parte da responsabilidade por um maior acesso à justiça das minorias sociais é dos profissionais do direito juntamente com as faculdades, valorizando-se os direitos humanos. Destarte, devem as escolas capacitar os profissionais (advogados, juízes, promotores e defensores) para que saibam de seu poder de transformação social e melhoria da condição humana, a fim de que não saiam da faculdade com uma visão cínica de mundo e possam agir em prol de um acesso maior à justiça.

O que Economides propõe é uma melhor formação dos profissionais do direito, elevando as matérias de Direito Humanos a uma importância maior do que as demais, no intuito de que saem formados advogados, promotores, defensores públicos e juízes com uma formação humanística e que vai trabalhar não somente pensando no dinheiro, mas na transformação da sociedade para uma melhoria de vida da população e um maior acesso à justiça.

Tendo em vista que um dos grandes obstáculos do acesso à justiça é a falta de conhecimento das pessoas sobre os seus direitos, bem como considerando que há uma dificuldade de parcela da população em optar por ingressar em juízo, mesmo que tenha reconhecido o seu problema como um problema jurídico, levando-

---

<sup>63</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.75.

se em conta, ainda, que esse obstáculo tem origem social e cultural, e haja vista a responsabilidade dos profissionais e das faculdades de direito de ampliar o acesso à justiça, interessante indagar sobre a educação em direitos humanos nas escolas públicas e como os profissionais do direito podem auxiliar para a atenuação desse obstáculo.

## **2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

### **2.1 O porquê de uma educação em Direitos Humanos**

Para Adorno<sup>64</sup> é essencial que a educação garanta que Auschwitz não se repita. A célebre frase do autor que inicia a reflexão de seu escrito Educação após Auschwitz sintetiza o mínimo que a educação deve ter como objetivo em uma sociedade humanizada. Assevera que a estrutura básica da sociedade, que permitiu a barbárie, que ocasionou a morte de milhões de pessoas, é a mesma até hoje e isso não deve ser tratado com indiferença nas sociedades atuais. Cita que na Primeira Guerra Mundial já havia ocorrido o genocídio Armênio pelo movimento dos jovens Turcos, mas que militares alemães mantiveram sigilo sobre o ocorrido e que o massacre de Auschwitz decorreu de uma ressurreição desse nacionalismo agressivo. Assim, Adorno entende que a educação só tem sentido se for realizada uma auto-reflexão crítica e que essa educação, para evitar que se ocorra novamente genocídios e barbáries, deve ocorrer na primeira infância.

“Os educadores devem perguntar-se: não importa com qual disciplina estejam trabalhando, o que é Auschwitz para um jovem hoje? Será que um jovem de hoje conhece o que foi a realidade dos dias de Auschwitz? Por isso, Auschwitz não pode ser esquecida, e junto dela, Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment do Collor, Ruanda, 11 de setembro, Kosovo, Invasão do Iraque etc. A consciência histórica é aquela que aponta que o passado retorna, e que sem consciência do passado se torna impossível agir no presente com vistas à mudança no futuro<sup>65</sup>”.

---

<sup>64</sup> ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

<sup>65</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.108.

A educação tem que preparar a pessoa para conviver com outras pessoas, em sociedade, sabendo respeitar as escolhas e os modos de vida dos outros, estimulando o sentimento de empatia dos alunos, motivo pelo qual é essencial uma educação humanizada e centrada nos direitos humanos.

Por meio da educação pode-se atenuar outro problema da sociedade moderna, o individualismo. A individualidade narcisista exerce um poder desagregador sobre a sociedade e leva pessoas a fazer o pior em prol de seus próprios interesses. Assim, cresce um sentimento apático em parte da população e o desinteresse pela construção de uma sociedade justa<sup>66</sup>.

Isso porque a sociedade, segundo Adorno<sup>67</sup>, apesar de ser integradora acumula tendências desagregadoras e a pressão do geral sobre o particular acaba desintegrando o individual e a capacidade humana de resistir ao que é ilícito e, nesse caso, acabam por praticar ações ilegais quando ordenado pelos poderes constituídos, o que pode gerar barbaridades como as acima expostas.

A educação que liberta, que permite o pensamento autônomo, crítico e consciente da história é a educação que vai evitar os erros do passado e admitir avanços na convivência social, estimulando o respeito pelo outro e possibilitando mudanças sociais que valorizem os direitos humanos.

“Uma sociedade mecanizada e amplamente colonizada, na esfera do mundo da vida, na leitura de Habermas, pela lógica da razão instrumental, é exatamente o que consente que tudo se desvirtue em ser simplesmente produto; o ser humano é produto, a educação é produto, o raciocínio é produto. Ora, a razão instrumental deve existir e persistir, mas manter-se, como racionalidade do cálculo e da decisão tendo em vista fins pragmáticos, restrita à dimensão do agir estratégico, especialmente o econômico. Por isso, a redefinição do cenário de valores que se tem deve vir instrumentado por uma forte concepção de resgate da identidade da vida comum pelo simbólico na esfera pública, pela limitação da colonização sobre ela produzida pela razão instrumental. Daí o papel da emancipação, da construção da autonomia, o que só é possível de ser operada pela educação. Contra esse cenário de apatia, deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, especialmente quando o tema é o da preparação para uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana e na preocupação com a justiça social, e quando se quer acentuar a

---

<sup>66</sup> GORCZEWSKI, Clovis. Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Atlas, 2015.

<sup>67</sup> ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

luta pela conquista de direitos humanos, mergulhados que estão na maré da indiferença estatal e da ineficácia da legislação<sup>68</sup>.

Deve-se ter como ideia central a de que a educação para os direitos humanos tem que ser uma educação para a paz social, deve valorizar a democracia, celebrar uma cultura de paz, pregar a solidariedade e cooperação entre as pessoas, ensinar respeito à diversidade e ao multiculturalismo, respeito à opção de gênero e sexualidade, proteção ao meio ambiente e consumo responsável<sup>69</sup>.

Além desses assuntos, outros de importância regional ou local também devem ser retratados na escola, tais como as drogas, violência urbana, trânsito, bullying.

“Portanto, a educação deve incluir também, mas superar em muito, a educação cívica, pois esta busca formar bons cidadãos e é verdade que para ser um bom cidadão, responsável e defensor de uma sociedade democrática, é necessário exercitar os direitos humanos, mas, enquanto cada país possui sua própria educação cívica – procurando moldar no cidadão uma consciência de pertencimento ao grupo social -, com a educação para os direitos humanos se pretende formar uma consciência de pertencimento comum à humanidade. Assim, não pode se restringir unicamente às questões nacionais. O conteúdo ideal é o que encontra o equilíbrio entre um conteúdo puramente de direitos humanos (mais universal) e um direito de cidadania (mais local)”<sup>70</sup>.

A educação, para Casagrande<sup>71</sup>, tem a finalidade de formar pessoas para a convivência social, para a busca de entendimentos e de compreensão das ações. O autor utiliza o conceito de racionalidade comunicativa, de Habermas, a fim de explicar que esse é um conceito que abarca o entendimento de que existem condições para a afirmação de entendimento recíproco, de relacionamentos sociais que permitem o desenvolvimento da identidade individual e dos grupos sociais, por meio de processos de aprendizagem individual e coletiva.

---

<sup>68</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.104.

<sup>69</sup> GORCZEWSKI, Clovis. Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Atlas, 2015.

<sup>70</sup> Idem. p.80.

<sup>71</sup> CASAGRANDE, Clede Antonio. Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

Habermas<sup>72</sup> explica que o uso não comunicativo do saber resvala na racionalidade instrumental. No entanto, com o uso comunicativo do saber, uma decisão é tomada em consenso entre os participantes, resultando na racionalidade comunicativa.

“Quando partimos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de racionalidade cognitivo-instrumental, que, por meio do empirismo, marcou fortemente a autoconstituição da modernidade. Ele traz consigo conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de um meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições. Nós, ao contrário, ao adotar como ponto de partida o emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, tomamos uma decisão prévia em favor de outro conceito de racionalidade, filiado a noções mais antigas do logos. Esse conceito de racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital”<sup>73</sup>.

A razão comunicativa, de acordo com o filósofo<sup>74</sup>, não pode ser utilizada para uma autopreservação do sujeito do discurso (ou de um grupo), sendo que este não pode utilizar-se de argumentos sem se importar com outros sujeitos, com outras pessoas; assim, o agir comunicativo serve à preservação do mundo da vida, uma vez que a decisão será fruto das realizações interpretativas de seus participantes.

A comunicação deve ser intersubjetiva, as partes do diálogo devem se defrontar como pessoas, sem um enfoque objetivador, em que os sujeitos aparecem como rivais ou entes manipuláveis. Dessa forma, o consentimento depende de um contexto de cooperação, não havendo acordos impostos ou forçados por uma das partes mediante agressão, sugestão, ameaça ou engano<sup>75</sup>.

A validade das normas e dos conhecimentos está intimamente ligada à participação ativa da comunidade e são resultantes das escolhas feitas a partir de

---

<sup>72</sup> HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social; tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

<sup>73</sup> HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social; tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. p.35.

<sup>74</sup> Idem.

<sup>75</sup> BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

argumentos produzidos com o conhecimento e consentimento de todos os envolvidos. Desta forma, a racionalidade não é resultado do trabalho de apenas alguns especialistas, mas é uma conquista de toda a humanidade<sup>76</sup>.

“A educação deve se envolver com a totalidade da vida do ser humano, não apenas com sua formação técnica ou profissional. No nosso entendimento, uma educação de qualidade precisa se preocupar com a formação sociocultural dos indivíduos, valorizando suas vivências e promovendo a racionalização do mundo em que vivem, para que possam tomar em suas mãos a condução do processo de suas vidas. A reconstrução crítica do mundo vivido pode promover a emancipação dos indivíduos. Por isso, acreditamos que é em sua vinculação ao mundo vital que a educação poderá retomar seu maior poder de influência sobre a formação de indivíduos críticos e criativos. A emancipação do ser humano não é um problema essencialmente técnico, mas existencial; em vista disso, no entender de Habermas, a educação deve se preocupar, fundamentalmente, em trabalhar com a instância vital dos indivíduos. Promover a descolonização do mundo da vida, através do resgate entre sistema e mundo da vida e pela racionalização progressiva do mundo vital, é o grande desafio da educação”<sup>77</sup>.

Boufleuer<sup>78</sup> ao tratar do tema ação comunicativa de Habermas, explana que o filósofo se utiliza de certas condições que sempre existiram na convivência humana, quando há interações em que duas ou mais pessoas utilizam a linguagem com o intuito de se entenderem sobre aspectos do mundo em que vivem.

“Nossa intuição quanto à possível fecundidade da reflexão habermasiana para a educação se deve à constatação de que os objetivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. Nesse sentido queremos propor o espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo. Além disso acreditamos que a elaboração teórica de Habermas evoca um grande sentido pedagógico que, a nosso ver, importa sem explicitado. Por isso este é um trabalho que busca esclarecer o que se expressa como conteúdo normativo da teoria da ação comunicativa, esclarecendo também que consequências podem resultar desse conteúdo normativo para a práxis educativa”<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.

<sup>77</sup> MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020. p.57.

<sup>78</sup> BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

<sup>79</sup> Idem. p.17.

Para o autor, as pessoas se tornam humanas graças à pedagógica relação que estabelecem com as gerações anteriores e com as contemporâneas. Pelos pais, avós, tios, irmãos, educadores etc são repassados às pessoas entendimentos sobre aspectos do mundo com o intuito de que essas pessoas se desenvolvam como indivíduos socializados. E é na escola que a atual geração de pessoas recebe, de forma planejada, o aprendizado relacionado à tradição cultural e à inserção na sociedade.

“A educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social. Toda ação social é uma interação e pode ser definida como solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser engatadas nas ações de outro”<sup>80</sup>.

No agir comunicativo de Habermas, de acordo com Boufleuer<sup>81</sup>, é possível alcançar um entendimento acerca do saber para o prosseguimento da ação, seja por meio de manifestações de apoio ou crítica. O autor o diferencia do agir estratégico, em que o ator não enxerga no outro um sujeito com quem possa realizar um acordo, por isso opta por agir sobre o outro, induzindo-o, com ameaças ou mentiras, a aceitar uma convicção como válida.

“O agir pedagógico realizado de modo sistemático em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas”<sup>82</sup>.

A ação comunicativa, dessa forma, implica o reconhecimento de sujeitos, ou seja, o ator procura estabelecer uma relação sujeito-sujeito, argumenta com a finalidade de estabelecer um contrato com o outro, diferentemente da ação estratégica, que é uma forma de opressão que nega o outro, que objetifica a pessoa e resulta em uma prática autoritária e desumanizadora.

“É na sala de aula que ocorre todo um processo mediante o qual as novas gerações são socializadas graças à pedagógica relação que

---

<sup>80</sup> BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. p.24.

<sup>81</sup> Idem.

<sup>82</sup> Idem. p.82.

estabelecem com as gerações adultas. Socializar os indivíduos das novas gerações significa permitir que desenvolvam as capacidades de que necessitam para participarem ativamente do processo social. Nesse sentido a educação se apresenta, fundamentalmente, como uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais, que implica pressupostos antropológicos que podem ser explicitados<sup>83</sup>.

As partes do diálogo, por estarem no mesmo mundo da vida, por pertencerem a mesma cultura e compartilharem uma mesma experiência, valem-se de uma série de convicções comuns que não são problematizadas ou exteriorizadas durante a comunicação, mas que são essenciais para a realização do agir comunicativo. O mundo da vida permite que o ato de fala seja familiar, facilitando a apreensão do seu sentido e a sua aceitabilidade.

Já a comunicação com alguém de uma cultura totalmente diferente, essa pessoa que pertence a outra cultura pode não entender, pois não possui o mesmo código linguístico que é necessário para a interação, faltando, nesse caso o pano de fundo que fundamenta o sentido do ato de fala<sup>84</sup>.

De acordo com Casagrande<sup>85</sup> nos sistemas educacionais brasileiros constata-se uma preferência exagerada dos elementos cognitivos e instrumentais em detrimento dos éticos e estéticos, ou seja, há uma priorização das ciências exatas e da gramática em relação aos conteúdos reflexivos, de expressão corporal e de desenvolvimento da pessoa.

“Além disso, podemos acrescentar a necessidade de que a educação colabore na formação para a interação e para a convivência social mediante a internalização de regras sociais e o desenvolvimento progressivo da moralidade, bem como auxilie na estruturação da personalidade e da identidade do eu de cada educando. Trata-se, fundamentalmente, de formar os sujeitos para a competência comunicativa, para a convivência social, para a busca de entendimentos, de consensos e de coordenação das ações e para a capacidade auto-expressiva e estética<sup>86</sup>.”

A racionalidade, de acordo com o autor, tem a ver com o conhecimento, dessa forma, pessoas racionais são as que possuem um saber. Sendo assim, a

---

<sup>83</sup> BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. p.85.

<sup>84</sup> Idem.

<sup>85</sup> CASAGRANDE, Cledes Antonio. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

<sup>86</sup> Idem. p. 159.

racionalidade comunicativa está ligada às diversas formas de argumentação e de linguagem por parte de pessoas capazes de discursos com o intuito de estabelecer uma relação com outras pessoas a fim de entenderem algo sobre o mundo em que vivem. Contrasta com a racionalidade instrumental, em que a pessoa se concentra em si mesma, não tem a intenção de estabelecer contato com o outro, ou em respeitar o outro, mas em sujeita-lo a suas ideias, por meio de ameaças, mentiras e outras formas de violência.

A teoria da racionalidade ou ação comunicativa, por entender que a educação é uma maneira de formar pessoas humanizadas, que se preocupam com o outro e em estabelecer contato com o outro, respeitando-o e que o diálogo e a argumentação têm que ser no intuito de convencer outra pessoa, respeitando a sua opinião, e não de objetificar a outra pessoa, de sujeita-la à força as ideias do ator, aproxima-se a ideia de que a educação tem que ter como finalidade os direitos humanos.

A educação pensada por Bittar<sup>87</sup> é aquela que estimula o pensamento, explorando cinema, teatro, poesia e transformando a sala de aula em “laboratório de ideias”, devendo sensibilizar e não apenas ser instrutiva, mas formativa, no intuito de estimular a autonomia do pensar.

“Por isso, as técnicas pedagógicas devem orientar-se no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e pensar. Isso implica uma prática pedagógica capaz de penetrar através dos sentidos e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância da sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Esse arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico dá-se pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças...Quando isso está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico”<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.111.

<sup>88</sup> Idem. p.111.

Na educação de hoje, conforme o autor, os professores ora supõem que o aluno está consciente da importância da disciplina; ora apelam para discursos vazios eruditos, ou com linguagem obscura, com a qual o aluno não se identifica, ou que se distancia da realidade. Por isso a importância de uma educação que se utiliza de filmes, imagens, músicas, poesia, a fim de incentivar o aluno através dos sentidos.

“A pedagogia da ação comunicativa, para que seja aceita e praticada num modelo de educação para os direitos humanos, já é reveladora de seu próprio objetivo: conscientizar e humanizar pelos métodos de ensino. Trata-se de opor à tradição da autoridade a tradição do exercício da liberdade pelo diálogo.

Somente o exercício da liberdade permite que se construa a liberdade, por isso, a liberdade deve ser valorizada como um requisito fundamental para a criação de uma cultura do exercício democrático do convívio. Preparar para o exercício democrático significa, acima de tudo, preparar para o desenvolvimento de habilidades que giram em torno da capacidade de convívio, de socialização, de responsabilidade na relação ego-alter”<sup>89</sup>.

Atualmente ainda é formada uma consciência dos estudantes de que devem pensar em agir sem o outro, ou apesar do outro e até sobre o outro, mas que deveria ser substituída por uma consciência estudantil de que agir no mundo é interagir com o outro e de que o agir deve ser feito a partir da consideração do outro. É necessário resgatar, por meio da educação, a consciência do outro, mesmo em tempos em que o individualismo parece estar cada vez mais sendo praticado no mundo.

Para que a consciência da interação com o outro e de que o agir deve sempre levar em consideração o outro seja implementada nas escolas, essencial estreitar a distância entre professor e aluno, favorecendo-se o diálogo entre os dois e afastando-se do modelo da autoridade máxima do docente. Bittar sugere a adoção do método socrático de desenvolver problemas morais, através do diálogo e de perguntas dos alunos ao professor.

“Que ética se pensa estar desenvolvendo quando a interação é desprivilegiada para dar lugar a conceitos abstratos? Que capacidade de solução de litígios se está desenvolvendo quando se propugna a litigância processual como único mecanismo de encaminhamento de controvérsias? Que tipo de cultura é essa em que a educação privilegia os objetivos pessoais e marginaliza o outro na própria interação escolar? Que tipo de relação entre responsabilidade profissional e responsabilidade social, quando se concebe uma forma de aprendizagem que estimula o aluno ao

---

<sup>89</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.112.

desenvolvimento de poucas formas de interação e de egocentrismo do sucesso profissional como autor-realizador? A reação carece de ser instrumentalizada, portanto, pontuando-se alguns fatores fundamentais a serem combatidos dentro da lógica de funcionamento do próprio sistema atual de ensino e dentro dessas específicas práticas de cultura. Uma cultura democrática precisa de incentivos para se desenvolver como prática da liberdade assumida no encontro intersubjetivo de alto nível. Uma cultura acadêmica para os direitos humanos implica a formação de uma consciência alargada sobre as questões comunitárias e sociais que cercam o indivíduo em fase de formação”<sup>90</sup>.

Para Bittar, a educação para os direitos humanos e em direitos humanos deve tentar resgatar o sujeito, e a sensibilidade é uma maneira de se fazer isso. O cultivo da sensibilidade significa “tornar possível a convergência entre vontade, desejo, simbolismo e razão, uma vez que, unidas, essas fontes de expressão do humano se tornam elementos que, em sua coesão, dispõem-se a contribuir para a transformação do mundo”<sup>91</sup>.

O trabalho do educador, segundo Bittar, é a de sensibilizar, oportunizando o debate sobre questões sociais relevantes, além de valores, sentimentos, comportamentos entre outros assuntos, haja vista a vivência da sociedade atual de uma cultura do indivíduo, onde prevalecem a propaganda e o consumismo, “o que permite aos indivíduos serem aquilo que vestem ou aquilo que os lugares que frequentam significam”<sup>92</sup>. O autor prega a educação para os direitos humanos por meio da arte a fim de resgatar a sensibilidade das(os) alunas(os) no intuito de auxiliar na migração de uma sociedade individualista e consumista para uma que respeite o ser humano, que respeite a pessoa, que valorize o sujeito, em que as pessoas sejam mais compreensivas e realizem condutas pensando também no outro.

Bittar trata da razão instrumental afirmando que

“E isso porque a razão que emerge da modernidade é a razão instrumental (Instrumentellen Vernunft), uma forma de razão que dilacera a existência humana em sua plenitude, reduzindo-a a um de seus aspectos. Essa forma assumida pela razão moderna, como razão técnica, de cujo aproveitamento a esteira de produção retira seus benefícios produtivos, revela potência, dominação, desmistificação, e age ao modo de algo que rompe o véu da

---

<sup>90</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.117.

<sup>91</sup> Idem. p.135.

<sup>92</sup> Idem. p.153.

ignorância, que desvirgina o mundo, o mistério, a natureza, e, exatamente por isso, se converte em razão instrumental”<sup>93</sup>.

Na visão do autor, a razão instrumental afasta a pessoa da percepção de si própria e do outro, pois instrumentaliza, coisifica a natureza, os sentimentos, a família, enfim, tudo acaba se tornando objeto de troca.

“A relação humana com o dinheiro e com a conquista, com a natureza e com o caráter empreendedor-destruidor, revelando a anatomia da destrutividade humana, relega também, nas relações de interação social, o outro não produtivo ao esquecimento, o que reforça o caráter fálico, concorrencial, darwinista da corrida pela sobrevivência e pelo descuido como um traço dessa cultura. A mercadorização do homem e a massificação atomizante são fatores que muito mais do que proporcionarem igualdade convertem cada indivíduo em uma partícula despregada da totalidade, e, por isso, carente, como em um deserto, de si mesma e dos outros”<sup>94</sup>.

O descuido, de acordo com Bittar, é a causa de várias injustiças e é contrária à cultura de interação social baseada na dignidade da pessoa humana. Esse descuido, fruto da razão que afasta o afeto e por isso o amor e o afeto não têm vez no âmbito acadêmico. Assim, necessário para uma sociedade fortalecida pela alteridade, consideração pelo outro e pelo afeto, a educação não deve obediência restrita à razão instrumental, sendo necessário cultivar na geração jovem o respeito ao outro, a compreensão, por meio da educação em direitos humanos.

Educar para os direitos humanos, na visão de Genevois<sup>95</sup>, é criar uma cultura centrada no ser humano e na valorização da sua dignidade. Deve-se “alfabetizar” os alunos no respeito ao ser humano, esse valor deve ser intrínseco a todas as pessoas e isso deve ser convertido em um estilo de vida de cada um. Não é uma educação pautada apenas no conhecimento formal, mas sim em atitudes e valores tais como o direito à vida, à igualdade, à honra e à imagem, à liberdade religiosa, ao trabalho entre outros direitos humanos previstos na CF/88 e nas normas internacionais.

O homem que apenas segue prescrições que lhe são passadas por uma elite deixa de ser sujeito, rebaixando-se a um mero objeto, sem fé e esperança,

---

<sup>93</sup> Idem. p.177.

<sup>94</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.178.

<sup>95</sup> GENEVOIS, Margarida. Educar em Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/genevoiseducaremdireitorhumanos.pdf/view>

torna-se coisa, de acordo com Freire<sup>96</sup>. Daí surge a necessidade de uma educação que desperte uma atitude crítica nos alunos, a fim de que eles se integrem à sociedade e se afirmem como sujeitos.

“A radicalização, que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. O grande mal, porém, estava em que, despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites vinham descambando para a sectarização e não para as soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidualógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de ‘nascença’, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo.”<sup>97</sup>

Destarte, a posição radical é crítica e fruto de uma educação voltada para o pensamento crítico da sociedade, que não se acomoda, mas que é humilde e amoroso no sentido de que permite outras manifestações de pensamento, não sendo arrogante e contrário ao diálogo, mas que ao invés de impor a sua vontade, tenta convencer. A educação que permite o pensamento radical e crítico é fundada nos direitos humanos e na sua valorização, no respeito ao próximo e na diversidade cultural.

O autor se preocupa com o destino democrático do país, com o fanatismo que desumaniza, que embrutece, que gera ódio. Está atento à participação efetiva da população na democracia, o que contraria uma sociedade fechada, antidemocrática, ou com uma democracia genérica, em que somente a elite tem voz ativa. Opõe-se a uma solução assistencialista, porque esta é contrária a um processo democrático, haja vista que torna as pessoas objetos e não sujeitos, pois não oferece condições para o seu desenvolvimento e para a capacidade crítica.

<sup>96</sup> FREIRE, PAULO. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

<sup>97</sup> FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p.55.

“O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. [...] No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem<sup>98</sup>”.

Freire<sup>99</sup> fala da intransitividade da consciência, que torna a sociedade fechada e se caracteriza pelos interesses do homem em formas vegetativas de vida. É o homem que tem consciência apenas dos problemas que se situam em volta da sua vida e necessidade biológica. Mas a partir do momento em que amplia a sua capacidade de diálogo com os outros homens e com o mundo, se torna transitivo. Essa consciência transitiva, em um primeiro estágio, é ingênua e tem como características a simplicidade com que interpreta os problemas, com tendências a acreditar que o passado foi melhor, a aceitar explicações fantasiosas, pela fragilidade das argumentações e possuindo inclinações para a massificação. A consciência transitiva ingênua é uma grande ameaça à sociedade e à democracia por ser fanatizada e irracional. A consciência transitiva crítica, próximo estágio da transitividade, é a que permite um diálogo de responsabilidade social e política.

“A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições<sup>100</sup>”.

Nesse ínterim, a passagem da intransitividade para a transitividade ingênua é automática, segue a evolução dos padrões econômicos da sociedade, sendo que com a urbanização o homem passa a ter uma vida mais complexa, aumentando o número de relações sociais, recebendo mais sugestões e desafios, o que ocasiona a transitividade de sua consciência.

---

<sup>98</sup> Idem. p.63.

<sup>99</sup> Idem.

<sup>100</sup> FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p.67.

Já a evolução da transitividade ingênua para a crítica, de acordo com o autor, depende de um trabalho educativo crítico que informe sobre os perigos da massificação, que ensine as pessoas a pensar de forma crítica e levando em consideração o outro, que afaste o individualismo e permita a interação social.

Freire<sup>101</sup> afirma que a população não deve ser chamada à escola para repreensões e punições, mas para participar ativamente da construção da cultura e da educação, tornando-se sujeito da própria história.

“Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela, todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, participar, ensinar, trabalhar, brincar e festejar.

Reafirmamos que essa nova qualidade não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes”<sup>102</sup>.

A educação para os Direitos Humanos não se atém à educação básica, mas deve ser uma preocupação também quanto ao ensino superior, para a formação de pessoas que respeitem os outros, tenham humanidade e empatia e não visem somente o lucro da profissão. Observa Bittar, que o profissional do Direito é especializado em processo civil, mas não é preparado para análise da conjuntura social e para pensar a sua função e responsabilidade dentro da sociedade, preocupação também de Economides na ocasião em que fala sobre a quarta onda renovatória do acesso à justiça.

“A visão de gabinete, a compreensão de mundo autocentrada, a ideia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, a noção de mundo fixada pela orientação da ordem legal, a ação no cumprimento do ‘estrito’ dever legal...são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos. A evitação da barbárie depende claramente do modelo de educação que se possa habilitar através de

---

<sup>101</sup> FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

<sup>102</sup> FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. p.66.

projetos conscientes de desenvolvimento de habilidades e competências, aliadas a sensibilidades históricas, sociais e políticas. Por isso, as práticas educacionais devem preparar para a autonomia, que, na leitura de Adorno, seria o único elemento que poderia se antepor à Auschwitz”<sup>103</sup>.

Essa visão vai ao encontro da necessidade que Economides<sup>104</sup> sustenta de que os cursos jurídicos devem valorizar mais as disciplinas de direitos humanos, no intuito de que os profissionais não saem da academia pensando somente no lucro, mas ciente de sua responsabilidade social e de sua capacidade de realizar mudanças na sociedade, o que também beneficia o acesso à justiça, visto como um direito fundamental utilizado para salvaguardar outros direitos quando estes estão sendo violados por terceiros.

O acesso à justiça visto como acesso à ordem jurídica justa, consectário da paz social, do respeito ao ser humano, da dignidade e da diversidade, pode ser ampliado por meio da educação e o Poder Judiciário deve ter uma participação ativa, assim como outros órgãos, pessoas e seguimentos da sociedade, tais como Defensoria Pública, Ministério Público, OAB, Poder Executivo e Legislativo, na consecução desse objetivo, no intuito de minorar o obstáculo do acesso à justiça, visto não só como ingresso com uma ação judicial, mas como o direito a uma sociedade mais justa e respeitadora da dignidade da pessoa.

A preocupação de Kim Economides<sup>105</sup>, que gerou a quarta onda renovatória do acesso à justiça, valorizando a educação para os direitos humanos nas faculdades de direito, no intuito de que sejam formados profissionais comprometidos com a responsabilidade social e com o respeito à dignidade das pessoas, não apenas visando o lucro e a glória profissional individualista, mas sim com consciência de que essa glória só existirá se o profissional pensar no coletivo, preocupar-se com o outro e agir pensando no outro, serve também para que esse

---

<sup>103</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.109.

<sup>104</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

<sup>105</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

profissional aumente o acesso à justiça em sentido estrito, demandando causas não só patrimoniais, mas na tutela de direitos fundamentais da pessoa, como também para que esses profissionais, aí incluídos os magistrados, possam contribuir com uma educação básica crítica, de respeito ao próximo, de interação social com o outro e de agir social consciente no outro, nos moldes do proposto por Casagrande, Boufleurer, a partir da teoria de Habermas, Freire, Genevois e Bittar.

## **2.2 A arte (e o cinema) como instrumento de educação em direitos humanos**

A arte pode ser um instrumento poderoso na educação em direitos humanos, na medida em que ela sensibiliza<sup>106</sup> permitindo-se uma educação para uma sociedade mais justa, em que as pessoas tenham capacidade de convívio e habilidade de pensar no outro ao praticar uma conduta. Isso ocorre porque a arte não é uma fuga da realidade, não serve apenas como entretenimento momentâneo, mas ela problematiza o mundo, ela permite ao destinatário ver o mundo com o olhar do outro e de outros, uma vez que algumas artes são coletivas, como o cinema, por exemplo.

“Uma vez que a educação em direitos humanos pretende, pela sua própria prática, emancipar, o canal do qual se vale, pedagogicamente, não pode estar dissociado da forma como institui, vocaliza e mediatiza métodos e conceitos educacionais pelos quais dá conta do problema da formação humana. Se a educação tem a capacidade de participar do processo de construção da personalidade, promovendo a passagem para a socialização, a arte é uma forma de autocompreensão humana de fundamental importância para a evasão simbólica humana, assim como prática de constituição do sujeito pela experiência do sentir; não seria esta uma prática que, articulada a outros saberes, metodologias e conteúdos pedagógicos, participaria da formação em direitos humanos, respondendo à vocação de um projeto nacional por educação em direitos humanos? E isso porque a educação em direitos humanos deve preparar para a tolerância entre diferentes e para a solidariedade entre desiguais, realizando a necessidade de constituição de sujeitos preparados para a cidadania e para a parceria social. A arte, através do arrebatamento, da democracia de sua linguagem, tem um grande potencial a jogar a favor de práticas emancipatórias; daí seu relevo no âmbito da formação humana, daí ser um equipamento indispensável para a tarefa a ser

---

<sup>106</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

desempenhada, ainda que complexamente, pela educação em direitos humanos”<sup>107</sup>.

Considerando que a educação em direitos humanos tem a finalidade de realizar a cidadania, conscientizando as pessoas sobre os seus direitos e as empoderando, deve executar os seus fins através de várias linguagens, que afetam a percepção dos(as) alunos(as). Isso porque no ambiente escolar participam alunos(as) diferentes entre si, com experiências de vida, percepções e vocações das mais diversas, inclusive com formas de percepção de vida diferentes, uns são mais visuais, outros mais auditivos; assim, para concretizar os seus fins, a educação em direitos humanos deve fazer uso da ciência, mas também da experiência estética<sup>108</sup>.

Para transmitir os valores de direitos humanos é necessário uma ideia moral para que eles sejam captados pelos(as) alunos(as) como algo positivo. A moral não pode existir sem a empatia, que é a capacidade de se colocar na situação de outra pessoa. Dessa forma, no momento de decidir se uma ação é correta ou não, a empatia é utilizada para que a pessoa faça esse julgamento. Por esse motivo, o sentimento moral fundamental é o da empatia, sem ela não se pode compreender as ações e motivações dos outros e não se consegue julgar essas ações como adequadas ou não.

Ao tratar de educação em direitos humanos, deve-se considerar a necessidade de estabelecer três fases para que ela seja efetiva: a cognitiva, que é aquela em que o conhecimento sobre determinado assunto é passado para o(a) aluno(a); a emocional, em que se apela para os sentimentos das crianças e adolescentes para fixar a ideia por meio de testemunhos, filmes, textos e outros; e a fase ativa, em que as(os) alunas(os) são incentivados a participarem de algum trabalho ou ação sobre o que aprenderam anteriormente<sup>109</sup>.

Por isso, a educação em direitos humanos não pode prescindir de uma fase emotiva se a intenção for transmitir valores como a tolerância. É uma maneira de se utilizar os sentimentos humanos como uma ferramenta de transmissão e aprendizagem dos valores essenciais à humanidade.

Dessa forma, a emoção é uma etapa essencial para a aprendizagem dos direitos humanos e é uma fase da educação em direitos humanos que pode ser

---

<sup>107</sup> Idem.

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> CHUST, José Vicente Mestre. La necesidad de la educación em derechos humanos. Barcelona: UOC, 2007, p.31-33.

efetivada por meio do cinema. Usando a sétima arte como exemplo, considerando que o presente trabalho tem a finalidade de estudar um projeto social que levou cinema para as(os) alunas(os) de escolas públicas no interior do Mato Grosso, nos filmes a visão de mundo é proporcionada por vários profissionais, entre eles o roteirista, o diretor, o produtor e os atores e atrizes, todos eles contribuindo para o resultado da arte. Assim, o que se vê na tela é fruto de um trabalho coletivo e, além disso, é uma representação ou subversão da realidade, o que permite o questionamento por parte de quem assiste.

Aquele que tem o hábito de apreciar arte, seja literatura, pintura, música, quadrinhos, séries ou filmes, e procura a diversificação, adquire a habilidade de compreensão do outro. Voltando ao exemplo de cinema, o apreciador da arte vai assistir a filmes dirigidos, produzidos, roteirizados e atuados por indígenas, nordestinos, sulistas, negros, brancos, pessoas com deficiência, gays, lésbicas, brasileiros, americanos, argentinos, japoneses, alemães entre outros, o que permite uma visão mais ampla da humanidade.

“Mas a arte não somente problematiza o mundo como o coloca em suspenso, para, por vezes, subverte-lo por completo, ainda que o faça numa dimensão puramente estética. Por isso, a ideologia criativa da arte não é mera ideologia como entorpecimento da consciência<sup>110</sup>”.

De acordo com Bittar, toda a arte é transgressora da realidade do mundo, permitindo ensinar que é possível ir além do cotidiano.

“Se a arte desperta a sensibilidade é porque esta conclama a outras coisas, e apela a dimensões psiquicamente mais profundas do que a banalidade mecânica do cotidiano exige do senso humano. Por isso, a valorização da sensibilidade, em suas diversas latitudes, implica um hiato como tempo presente fundador de uma prática de resistência<sup>111</sup>”.

Para o autor existe sensibilidade onde há valorização da vida e da existência, sendo que ela permite outras visões de mundo, produzindo um alargamento dos horizontes de compreensão do mundo.

“Há sensibilidade estética através da arte – fruída ou produzida – quando uma outra forma de percepção e remontagem do mundo permite abordar o mundo recriando-o à luz de uma percepção

---

<sup>110</sup>BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.125.

<sup>111</sup> Idem. p.125.

refinada de suas sutilezas. Principalmente, quando se trata de uma estética de resistência e de crítica social, ali borbulham manifestações diversas daquelas que foram tornadas consenso visual, auditivo, sinestésico.

Assim, a obra de arte afirma a sensibilidade ao despertar, em sua aura, os aspectos de representação de mundo e de transgressão da uniformidade de compreensão do mundo. A obra de arte provoca cisões e rupturas, e sua vanguarda é capaz de estar na forma ou no conteúdo”<sup>112</sup>.

Não obstante, para exercer essa função revolucionária a arte não precisa seguir uma cartilha revolucionária. A arte não precisa estar envolvida politicamente ou a serviço de uma causa revolucionária. Não tem mais valor se retrata a consciência ou anseios de uma classe social.

“A arte em si é uma subversão do princípio da realidade, e, por isso, é libertadora. Seu sentido se torna ainda mais profundo, e isso é certo, quanto mais a obra for capaz de protestar contra a ausência de liberdade, contra a reificação da existência. É na transcendência estética provocada pela arte que se esconde o seu perigo para o sistema de insensibilidade e da ignorância”<sup>113</sup>.

Duarte afirma que “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”<sup>114</sup>.

“Certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes.

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica”<sup>115</sup>.

Na visão da autora, o meio educacional ainda enxerga o audiovisual apenas como complemento das atividades pedagógicas. O direito à educação é amplamente defendido, como deve ser, mas o direito de acesso ao cinema não possui defesa no

---

<sup>112</sup> Idem. p.127.

<sup>113</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022. p.128.

<sup>114</sup> DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.p.10.

<sup>115</sup> Idem. p.11.

Brasil, considerando que o ingresso este entre os mais caros do mundo. A literatura ainda é considerada como fundamental para a educação, mas os filmes são relegados a coadjuvantes nas políticas educacionais.

Questiona, a autora, porque o desconhecimento de obras e autoras(es) importantes da literatura é considerado um grave problema, enquanto o não conhecimento da rica produção fílmica brasileira, e de grandes atrizes, atores, diretores(as), não o é.

“Ao longo de seus mais de cem anos, a gramática cinematográfica criou uma linguagem profundamente rica; fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Tudo depende do modo como são combinados luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem e, acima de tudo, da sequência temporal em que os planos (imagens entre dois cortes) são organizados na montagem”<sup>116</sup>.

A contação de histórias sempre foi uma maneira de transmitir conhecimento e ensinar valores, isso ocorre desde tempos imemoriais. Bom exemplo são as parábolas bíblicas e os contos de fadas. Dessa forma, nos filmes há essa transmissão de conhecimentos e valores, considerando que é uma forma de arte de contação de histórias, e isso pode ser perceptível de plano, quando existe nos filmes a “moral da história” ou isso pode ser de um jeito sutil ou poético. Pessoas diferentes podem interpretar o filme de formas diferentes e extrair deles conhecimentos e valores diversos, até mesmo não colocados intencionalmente pelos diretores nos filmes.

“O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”<sup>117</sup>.

Cabrera<sup>118</sup> faz uma relação do cinema com a filosofia, asseverando que esta ciência se desenvolveu de forma literária ao longo dos tempos, uma vez que era o costume registrar as ideias pela escrita. No entanto, diz o autor que as imagens podem introduzir problematizações filosóficas tão contundentes quanto às

---

<sup>116</sup> Idem. p.27.

<sup>117</sup> DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p.67.

<sup>118</sup> CABRERA, Julio. O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes. Tradução de Rytta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco digital. 2012.

registradas pela escrita. O autor traz a ideia de cinema como uma forma de pensamento, que desenvolve suas questões por meio de imagens.

“No caso do cinema, a pretensão de verdade e universalidade se dá por meio de um impacto emocional. Trata-se de uma verdade ‘impingida’, por assim dizer. Um filme é um golpe (às vezes, um golpe baixo), não um aviso sóbrio ou uma mensagem civilizada. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, e precisamente por isso têm maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico. Talvez a maioria das verdades (ou todas elas) expostas cinematograficamente já tenha sido dita ou escrita por outros meios, mas certamente quem as capta por meio do cinema é interpelado por elas de uma forma completamente diferente. Não é a mesma coisa dizer a alguém que a guerra é absurda e ver Johnny vai à guerra, de Dalton Trumbo, ou Nascido em 4 de julho de Oliver Stone. Não é a mesma coisa dizer a alguém que o vício em drogas é terrível e mostrar Pink Floyd, The Wall, de Alan Parker. Não é a mesma coisa dizer que a injustiça é intolerável e mostrar Sacco e Vanzetti, de Giuliano Montaldo”<sup>119</sup>.

Dessa forma, ao invés de se utilizar apenas a racionalidade instrumental, de argumentos somente lógicos, nas escolas, a fim de explicar, discutir e ressaltar a importância e imperatividade dos direitos humanos para uma vida justa em sociedade, necessário se faz utilizar-se de argumentos sensíveis, por meio do cinema, no intuito de que as(os) alunas(os) “entrem na pele” dos personagens e sintam o que é o preconceito, a injustiça, a guerra, o vício em drogas, o bullying.

“Pode-se, por exemplo, em sala de aula, falar durante horas a fio, discutindo a noção de ‘golpe de Estado’, diferenciando-a de ‘revolução’. Pode-se tratar do tema do ‘autoritarismo na política’ e contextualizar historicamente ‘os totalitarismos do século XX’. O auditório pode se manter insensível a tudo isso, e até se preparar para os exames e as provas com segurança de bons resultados. No entanto, a certeza de que os educandos levarão para casa naquele dia uma outra visão sobre a ditadura brasileira de 1964-1985 vem da percepção da mudança de seus olhares, após a exposição de um breve filmete, ou curta-metragem, em sala de aula, sobre as perseguições, a censura, as torturas e a repressão ao movimento estudantil, sobre as mortes causadas por perseguições violentas e os atentados irreparáveis a vidas humanas provocados pela repressão política generalizada no período. Independente dos resultados nos exames, sabe-se muito bem que as pessoas que viram aquele filmete, ou curta-metragem, não se esquecerão do que é a vida sob uma ditadura. Isso porque a estética contida na imagem traduz com mais vivacidade e presença o potencial de sensibilizar, tocar e

---

<sup>119</sup> Idem. p.42.

aguçar os sentidos, do que as frias e, por vezes, monótonas palavras do discurso oral docente”<sup>120</sup>.

Como esse trabalho versa sobre um projeto social que é o Judiciário vai à Escola, em que a equipe do Judiciário Marcelândia, interior do Mato Grosso, levou cinema para as crianças e adolescentes das escolas públicas do Município, a fim de atenuar os problemas de acesso à justiça e auxiliar na formação da cidadania e valorização dos direitos humanos pela educação, importante ressaltar que filmes como Zootopia, que foi exibido para os(as) alunos(as), retratam muito bem a questão da acessibilidade, do preconceito contra a mulher, da ressocialização de pessoa envolvida no crime e outros.

No entanto, afirma Cabrera

“Admitir que existe um componente emocional na captação de algum aspecto da realidade não implica assumir que o que a imagem cinematográfica nos diz (nos mostra) deverá ser aceito acriticamente como verdadeiro. O cinema representa, nesta leitura filosófica, asserções imagéticas a respeito da realidade, que podem ser – da mesma forma que uma proposição da filosofia escrita – verdadeiras ou falsas. Os argumentos em favor de sua verdade são mais bem enfatizados pela emoção, mas a asserção cinematográfica não tem por que nos convencer, de forma definitiva ou imediata, da verdade do que afirma. Podemos negar a verdade que a imagem cinematográfica pretende nos impor. A mediação emocional tem a ver com a apresentação da ideia filosófica e não com sua aceitação impositiva. Devemos nos emocionar para entender e não necessariamente para aceitar”<sup>121</sup>.

O cinema pode ser interpretado das mais diversas formas, a filosófica, como apresentado por Cabrera, mas também é possível leitura dos filmes com base na sociologia, na psicanálise, no direito. Assim sendo, natural que possa servir de instrumento para a educação em direitos humanos.

Sobre o caráter de diversão do cinema, o autor<sup>122</sup> expõe que é impossível um filme que só sirva de entretenimento, sem que diga absolutamente nada sobre o mundo e o ser humano.

---

<sup>120</sup> BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022.p.139.

<sup>121</sup> CABRERA, Julio. O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco digital. 2012. p.45.

<sup>122</sup> Idem.

Assim, mesmo animações da Disney, pelas quais pode haver um certo preconceito, haja vista algumas pessoas consideraram filmes de criança, podem render discussões profundas sobre a sociedade e o ser humano. Mesmo filmes como *A Pequena Sereia*, considerado atualmente como uma visão machista da mulher, principalmente porque a protagonista faz de tudo para “ficar” com o príncipe, até abrir mão de sua natureza, pode prestar a esse questionamento essencial para a valorização dos direitos humanos da mulher. Ou seja, mesmo que o longa metragem apresente uma visão ultrapassada para os padrões atuais, ainda é possível discutir-se a evolução humana e os costumes de outrora.

### 2.3 Normatização

A preocupação com a educação para direitos humanos teve uma ênfase maior, de acordo com Marinho<sup>123</sup>, após a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

O artigo 26 da DUDH norteia que:

“A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano 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”<sup>124</sup>.

Destarte, o citado documento internacional preconiza a necessidade de uma educação que fortaleça o respeito, a tolerância e amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, a fim de construir uma sociedade mais justa.

Após esse marco, cita o autor que vários instrumentos internacionais foram redigidos com o intuito de promover os direitos humanos, entre os quais: Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio; Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais

---

<sup>123</sup> MARINHO, Genilson. *Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

<sup>124</sup> ONU. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, 1948. Consultado em 01.11.2022. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

e Culturais; Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres; e Convenção sobre os Direitos da Criança.

Os anos 1995 até 2004 são considerados como a década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, conforme a Unesco<sup>125</sup> em decorrência de diversos instrumentos internacionais que visaram promover os direitos humanos, já acima citados.

No Brasil, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, CF/88<sup>126</sup>, a educação foi reconhecida como direito social em seu artigo 6º e como direito de todos e dever do Estado e da família em seu artigo 205. No mesmo artigo, a CF/88 determina que a educação tenha a finalidade de preparar a pessoa para o exercício da cidadania e tem como foco o pleno desenvolvimento da pessoa.

Cidadania é a condição de a pessoa poder exercer os direitos civis, políticos e sociais que possui; é ser cidadão e poder participar da vida política e escolher o destino do país, votar e ser votado, ter liberdade para escolher a sua religião, poder manifestar livremente o seu pensamento, ganhar um salário-mínimo digno, ter uma boa educação formal, acesso à atendimento médico entre outros.

“A sociedade brasileira vem revelando, nas últimas décadas, o crescimento de novas forças sociais, nascidas na luta contra a ditadura militar implantada no Brasil em 1964 e influenciadas pelo consenso mundial de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, solidária e justa. Nesses termos, recoloca-se a importância estratégica da educação escolar atingir todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal”.

127

O Estado tem a obrigação de garantir os direitos civis, políticos e sociais, que são fundamentais para a pessoa e estão previstos na CF/88. Cabe ao Legislativo criar leis que regulamentem esses direitos a fim de melhor protegê-los e garantir o seu exercício e ao Executivo instituir programas sociais, manter o bom funcionamento das escolas, dos órgãos de segurança, dos hospitais públicos,

---

<sup>125</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

<sup>126</sup> BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF, 1988. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

<sup>127</sup> MARINHO, Genilson. Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.p.64.

realizando uma boa gestão dos bens e serviços públicos a fim de atender a população.

O acesso à justiça, como visto anteriormente, é um direito social e hodiernamente é visto como acesso a ordem jurídica justa, conforme Watanabe<sup>128</sup>, significando que não é apenas o direito de acesso ao Poder Judiciário, mas sim a uma decisão justa, caso seja necessário ingressar com uma demanda judiciária para fazer valer o direito, mas mais do que isso, o direito a paz social.

Nesse sentido, os Poderes Legislativo e Executivo podem fazer muito pelo acesso a ordem jurídica justa (a paz social), o primeiro por meio de criação de leis que respeitem os direitos das pessoas e regulamentem a maneira de usufruir esses direitos; o segundo, por meio da administração dos serviços públicos.

O Poder Judiciário atua, principalmente, nos casos em que há violações dos direitos fundamentais das pessoas, seja por parte do Estado ou de outra pessoa, devendo garantir o acesso à justiça naquele sentido mais estrito. Mas o interesse desse estudo é de investigar se o Poder Judiciário pode ou deve atuar para garantir ou auxiliar na garantia do acesso à justiça no sentido amplo, auxiliando as pessoas a superar as barreiras do acesso à justiça por meio da educação em direitos humanos e conscientização das pessoas.

Após a previsão constitucional, foi promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96<sup>129</sup>, que em seu artigo 2º preconiza como uma das finalidades da educação o preparo da pessoa para o exercício da cidadania, reiterando a determinação prevista na CF/88.

Ao tratar da educação básica, em seu artigo 27, I, a Lei nº 9.394/96<sup>130</sup> determina que os conteúdos curriculares deverão observar a difusão dos direitos e deveres dos cidadãos e de valores fundamentais ao interesse social.

Regulamentando o ensino fundamental, que se inicia aos 06 anos de idade da criança, a Lei propõe como objetivos, entre outros, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político [...] e dos valores em que se fundamenta a

---

<sup>128</sup> WATANABE, Kazuo. Acesso à ordem jurídica justa: conceito atualizado de acesso à justiça, processos coletivos e outros estudos. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

<sup>129</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

<sup>130</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

sociedade”<sup>131</sup>. Inclui, ainda, no currículo escolar conteúdos que tratem dos direitos da criança e dos adolescentes. Já em seu artigo 35, II, reitera, agora para o ensino médio, o objetivo da educação para a preparação do adolescente para a cidadania.

Anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, Lei nº 8.069/90<sup>132</sup>, que tem como previsão o direito da criança e do adolescente de ter uma educação formal voltada para o desenvolvimento de sua pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania.

### 2.3.1 Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos

Como mencionado no capítulo anterior, os anos de 1995 a 2004 foram considerados a década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos e foi expedido um documento para ressaltar a importância da implementação de políticas nesse sentido pelos governos estrangeiros<sup>133</sup>.

“No âmbito da Década, pede-se que os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações profissionais, todos os sectores da sociedade civil e todos os indivíduos estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos. O ‘Plano de Acção Internacional para a Década’, reproduzido na presente publicação, estabelece objetivos concretos para a comunidade internacional: avaliação de necessidades e formulação de estratégias eficazes; criação e reforço de programas e capacidades para a educação em matéria de direitos humanos, a nível internacional, regional, nacional e local; desenvolvimento coordenado de materiais eficazes; reforço do papel e da capacidade dos meios de comunicação social; e difusão da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial”<sup>134</sup>.

O documento define a educação em direitos humanos como

“os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com vista a:

---

<sup>131</sup> Idem.

<sup>132</sup> BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

<sup>133</sup> NAÇÕES UNIDAS. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004 Lições para a Vida.

<sup>134</sup> Idem. p.03.

- (a) Reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;
- (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
- (e) Promover as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz<sup>135</sup>.

Dessa definição, verifica-se que a educação em direitos humanos é um dever com o intuito de formar pessoas que respeitem os direitos e liberdades fundamentais dos outros, que sejam compreensivas e tolerantes diante da diversidade, seja ela proveniente da etnia, da religião, da procedência territorial, da sexualidade entre outras diferenças humanas, e que tenham participação efetiva em uma sociedade, que exerçam a cidadania, tudo em prol da manutenção da paz.

Como princípios orientadores da educação em direitos humanos, o documento elenca os seguintes, resumidamente:

- a) Orientação pela definição acima e base normativa contida no documento visando uma maior sensibilização e compreensão de todas as normas, conceitos e valores contidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e em outros documentos internacionais que contenham previsão de direitos humanos;
- b) Inclusão dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, bem como reconhecimento de suas indivisibilidade e interdependência, em todas as atividades empreendidas no âmbito da Década;
- c) Inclusão, na concepção da educação, de igual participação de mulheres e homens de todas as idades e de todos os setores da sociedade, na aprendizagem formal, por meio das escolas, e na não formal, por meio das instituições da sociedade civil, família e meios de comunicação social;
- d) Os esforços voltados à educação em direitos humanos devem ser relevantes para a vida quotidiana dos destinatários e estes devem dialogar sobre maneiras de implementação de direitos humanos abstratos para que possam se tornar reais, impactando nas condições sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade;

---

<sup>135</sup> Idem. p.11.

e) Deverá promover uma efetiva participação democrática na política, economia, sociedade e cultura, devendo ser utilizada como uma forma de promover o progresso econômico e social e um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas;

f) Deverá combater e ser isenta de estereótipos de gênero, raciais e outros;

g) Deverá tentar fazer com que os destinatários adquiram aptidões e conhecimentos, além de ter um efeito positivo sobre as suas atitudes e comportamentos, tudo em conformidade com os instrumentos internacionais de direitos humanos.

“Os objetivos da Década incluirão:

(a) A avaliação de necessidades e a formulação de estratégias eficazes para a promoção da educação em matéria de direitos humanos a todos os níveis do sistema escolar, na formação profissional e formal, bem como na aprendizagem não formal;

(b) A criação e o reforço de programa e capacidades para a educação em matéria de direitos humanos a nível internacional, regional, nacional e local;

(c) O desenvolvimento coordenado de materiais didáticos para a educação em matéria de direitos humanos;

(d) O reforço do papel e da capacidade dos meios de comunicação social no fomento da educação em matéria de direitos humanos;

(e) A divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial, no máximo número de línguas possível e de outras formas apropriadas para os vários níveis de alfabetização e para os deficientes”<sup>136</sup>.

### 2.3.2 Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

Posteriormente ao documento denominado a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, foi criado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), em 2005, uma iniciativa das Nações Unidas, que teve como ênfase, em sua primeira fase:

“A ênfase da primeira fase do Programa Mundial (2005-2009) foi no sistema educacional (educação básica e ensino médio). Baseando-se nas realizações conquistadas nos primeiros cinco anos do Programa, a segunda fase (2010-2014) focaliza-se nos mentores dos níveis seguintes de educação para formar cidadãos e líderes de amanhã, como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e

<sup>136</sup> NAÇÕES UNIDAS. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004 Lições para a Vida. p.13.

cumprimento dos direitos de outros – desde servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar”<sup>137</sup>.

Verifica-se que a primeira fase do PMEDH foi focada na educação básica e ensino médio. Na segunda fase, o programa teve como alvo a formação de profissionais que tenham grande responsabilidade pela proteção dos direitos humanos, o que está de acordo com a proposição de Economides quando pensou na quarta onda de acesso à justiça.

“Se a Primeira Fase concentra suas ações em metodologias que contribuem para a inserção da educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário, a Segunda Fase – a qual temos a satisfação de apresentar a seguir – aborda a temática pelo prisma da educação superior e da formação de quadros do funcionalismo público, em particular docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Nesse sentido, o lançamento da Segunda Fase do Programa Mundial reforça e complementa o Objetivo IV do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual entende a educação em direitos humanos como instrumento estratégico no âmbito de políticas de segurança e justiça, para assegurar a consonância entre uma cultura de promoção e de defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos. Assim, o Programa Mundial – somado às inúmeras iniciativas até então promovidas pelo Estado brasileiro no campo da formação cidadã – nos mostra que a educação em direitos humanos ainda é o caminho mais efetivo a ser percorrido para a construção da gestão pública transparente e responsável, para a formação dos quadros de docentes e para a consolidação de um aparato policial/militar que seja capaz de, ao mesmo tempo, proteger e defender os direitos fundamentais do cidadão”<sup>138</sup>.

O documento informa que há um consenso na comunidade internacional no sentido de que a educação em direitos humanos coopera muito para a realização desses direitos.

A educação em direitos humanos é definida pelo programa mundial como:

“o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b)

---

<sup>137</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

<sup>138</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social”<sup>139</sup>.

Nesse ínterim, a educação em direitos humanos é o conjunto de atividades para capacitação de pessoas visando a criação de uma cultura dos direitos humanos, a fim de desenvolver a personalidade e dignidade humanas, promovendo a compreensão, a tolerância e a igualdade de direitos entre as pessoas, embora sejam de sexos, grupos religiosos, raciais, nacionais e étnicos diferentes. A compreensão de que existem pessoas que pensam diferentemente, que têm crenças diferentes, que possuem desejos diferentes é um passo para a empatia, sentimento humano que deve ser valorizado em uma sociedade centrada nas pessoas e na justiça social.

“Os objetivos do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos são os seguintes:

- (a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas, a cargo de todos os agentes pertinentes;
- (e) Ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas”<sup>140</sup>.

O PMEDH tem como principal objetivo, dessa forma, o fomento a uma cultura de direitos humanos, a fim de que a educação em direitos humanos seja

---

<sup>139</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

<sup>140</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

adotada nos planos nacional, regional e internacional, ampliando a possibilidade de cooperação entre os agentes estatais responsáveis pela política educacional dos países, bem como por aqueles responsáveis por assegurar os direitos humanos.

“As atividades educativas compreendidas no Programa Mundial terão como objetivo:

(a) Promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;

(b) Fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, bem como origem nacional, étnica ou social, condição física ou mental, ou por outros motivos;

(c) Encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;

(d) Atribuir às comunidades e às pessoas os meios necessários para determinar suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar sua satisfação;

(e) Inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos diferentes contextos culturais e levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;

(f) Fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplica-los nos âmbitos mundial, local, nacional e regional;

(g) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos;

(h) Fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade/individualidade humana;

(i) Ter relevância na vida cotidiana das pessoas, engajando-as no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, de expressão abstrata das normas, na realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas”<sup>141</sup>.

As atividades realizadas no âmbito da educação em direitos humanos terão como objetivo, principalmente, fomentar três características dos direitos humanos: a sua interdependência, a sua universalidade e a sua indivisibilidade.

---

<sup>141</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

De acordo com Ramos<sup>142</sup> o atributo da indivisibilidade dos direitos humanos resume-se no reconhecimento de que todos os direitos humanos, a despeito de serem classificados em civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, devem receber a mesma proteção jurídica, pois são essenciais para uma vida digna. Já com relação à interdependência, essa significa que os direitos humanos estão interligados, um complementando o outro, sendo que alguns são desdobramentos de outros. Quanto à universalidade, o autor assevera que ela possui três planos, sendo o primeiro é o da titularidade, significando que os direitos humanos são universais pois seus titulares são os seres humanos, sem distinção; o segundo plano é o temporal, no sentido de que os seres humanos possuem os direitos humanos em qualquer época, sendo atemporais; e, por último, o terceiro plano é o cultural, tendo como significado que eles permeiam todas as culturas humanas.

Além dos objetivos gerais propostos pelo PMEDH em 2005, voltados para a educação básica e ensino fundamental e médio, que estão de acordo com as teorias acima explanadas, e expostas por Genevois, Boufleuer, Casagrande, Bittar e Freire, no sentido de que a educação tem que ser voltada para a pessoa interagir e pensar no outro, respeitando os direitos da outra pessoa, pensando em como a sua conduta pode interferir na vida do outro, aprendendo a ser compreensivo com as diferenças das outras pessoas e a colaborar com a vida em sociedade, em 2012 foram fixados objetivos específicos, preocupados com o ensino superior e os profissionais do sistema de justiça, preocupação esta que coincide com a teoria de Economides, são eles:

- “(a) promover a inclusão da educação em direitos humanos na educação superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (b) apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais sustentáveis e relevantes;
- (c) orientar acerca dos principais componentes da educação em direitos humanos no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (d) facilitar o apoio às instituições de ensino superior e aos Estados-membros, por meio de organizações internacionais, regionais, nacionais e locais;

---

<sup>142</sup> RAMOS, André de Carvalho. Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

(e) apoiar a troca de informações e a cooperação em instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, governamentais e não-governamentais<sup>143</sup>.

Essa tendência expressada pela UNESCO nos objetivos específicos do PMEDH coincide com as aulas de Economides orientando sobre a necessidade de ter um currículo destacando as matérias humanas nos cursos de direito, com o fito de os profissionais jurídicos não saírem do curso somente pensando em dinheiro, na parte econômica da carreira, mas também em colaborar com a sociedade e com o avanço dos direitos humanos.

De acordo com o PMEDH<sup>144</sup>, o plano de educação em direitos humanos deve incluir:

- “(a) direitos humanos pela educação – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos;
- (b) direitos humanos na educação – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior<sup>145</sup>.

Dessa forma, a educação em direitos humanos deve englobar tanto a aprendizagem dos alunos sobre os seus direitos, quanto a garantia de respeito a esses direitos pelos atores, sejam professores, profissionais do sistema de justiça e segurança, e também a prática dos direitos no ensino superior, nas faculdades de direito, inclusive.

### 2.3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O PMEDH orienta que a implementação de políticas de educação em direitos humanos deve respeitar a autonomia institucional, a liberdade acadêmica e o sistema educacional de cada país. Essa implementação deve ser participativa, envolvendo os docentes e os atores interessados. Para desenvolver essa política, os países podem desenvolver políticas e criar leis para garantir a inclusão dos direitos

---

<sup>143</sup> UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

<sup>144</sup> Idem.

<sup>145</sup> Idem.

humanos e determinar e auxiliar a inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior; devem garantir que a legislação seja amparada por pesquisas científicas realizadas na área de educação em direitos humanos e de que toda a legislação esteja alinhada na consecução dos objetivos propostos pelo plano; estabelecer políticas e práticas para a vida profissional do docente, inclusive o recrutamento, avaliação, remuneração, disciplina e promoção, que respeitem os princípios de direitos humanos (justiça, transparência, não-discriminação, igualdade, transparência entre outros).

“A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004. Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e cultura. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública”<sup>146</sup>.

Dessa forma, em 2003 foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) com a finalidade de implementar e monitorar políticas de educação em direitos humanos no Brasil.

Segundo o plano<sup>147</sup>, a educação em direitos humanos possui as seguintes dimensões, considerando que tem a finalidade de orientar a formação do sujeito de direitos: a) transmissão de conhecimentos históricos sobre direitos humanos no contexto internacional, nacional e local; b) formação de uma consciência cidadã; c) valorização de práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; d) valorização de práticas individuais e sociais em favor da promoção e proteção de direitos humanos, além da reparação das violações; e) utilização de métodos participativos e de construção coletiva, utilizando-se linguagens e materiais didáticos.

---

<sup>146</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. p.11. Consultado em 12.01.2023. Disponível no site <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

<sup>147</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. Consultado em 12.01.2023. Disponível no site <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

“A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivas a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social”<sup>148</sup>.

Como ressaltado pelo plano nacional, a educação é um direito humano fundamental que tem uma maior importância por ser um meio indispensável para o acesso a outros direitos. Ademais, a educação é capaz de criar uma cultura universal dos direitos humanos, fomentando o respeito, a tolerância e a valorização das diversidades culturais, religiosas, étnicas, territoriais, de gênero e orientação sexual, política entre outras, bem como assegurando a solidariedade entre as pessoas e o acesso à justiça e a uma participação efetiva na sociedade.

“A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais”<sup>149</sup>.

Entre os objetivos do PNEDH está o de destacar a relevância dos direitos humanos para a democracia e para a construção de uma sociedade justa, solidária e equitativa; incentivar ações em direitos humanos por parte do poder público e da sociedade civil; implementar políticas voltadas para a educação em direitos

---

<sup>148</sup> Idem. p.12.

<sup>149</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. p.12. Consultado em 12.01.2023. Disponível no site <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>.

humanos e efetivar compromissos internacionais e nacionais sobre o assunto e estimular pesquisas e estudos relacionados com a educação em direitos humanos.

O PNEDH<sup>150</sup> enxerga a educação em direitos humanos como aquela que possibilite uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora e que valorize a diversidade, a formação de uma cidadania ativa e a sustentabilidade. Afirma que a escola não é o único lugar onde se produz conhecimento, mas nela isso é feito de maneira sistematizada e codificada, sendo um local de construção de concepções de mundo e de consciência social. Um lugar onde há promoção da diversidade cultural e formação da cidadania ativa e que para que esses objetivos ocorram é necessário um processo formativo que reconheça a pluralidade e alteridade, que são condições básicas da liberdade crítica, do debate de ideias e da criatividade.

“A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos”<sup>151</sup>.

São princípios da educação em direitos humanos na educação básica, de acordo com o PNEDH<sup>152</sup>: a) ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) os objetivos e práticas da escola devem ser coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) as escolas e demais espaços onde ocorre a educação em direitos humanos devem ser locais de entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve ser estruturada na diversidade cultural e ambiental, sempre garantindo a qualidade, o acesso, a permanência e a conclusão do ensino, a cidadania e a equidade étnica-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade entre outras; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e estar presente como essencial no currículo escolar e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, devendo permear o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didáticos, o modelo de

---

<sup>150</sup> Idem.

<sup>151</sup> Idem. p.19.

<sup>152</sup> Idem.

gestão e de avaliação da escola; f) garantir o caráter transversal e a relação dialógica com os diversos atores sociais.

A educação superior também está contemplada no PNEDH:

“A Constituição Federal de 1988 definiu a autonomia universitária (didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial) como marco fundamental pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade.

A partir desses marcos legais, as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com os seus saberes e práticas.

Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.

Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto da desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade<sup>153</sup>.

O PNEDH segue a orientação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos no sentido de a educação superior formar cidadãos capazes de conviver em uma sociedade justa e igualitária, bem como de respeitar as diferenças existentes entre as pessoas, seja de cunho étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de gênero, de orientação sexual entre outras.

---

<sup>153</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. p.23. Consultado em 12.01.2023. Disponível no site <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

A educação em direitos humanos no ensino superior pode ser inserida como disciplina obrigatória ou optativa, linha de pesquisa e área de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico entre outros.

Como princípios da educação em direitos humanos no ensino superior, pode-se destacar os seguintes<sup>154</sup>: a) a universidade como instituição social voltada para a valorização da cidadania e da democracia; b) os princípios da igualdade, da justiça e da liberdade devem ser a base das ações universitárias, a fim de assegurar acesso à universidade à grupos sociais vulneráveis e excluídos; c) a educação em direitos humanos no ensino superior deve se voltar à transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, além do fortalecimento da esfera pública e construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve ser um princípio éticopolítico orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem estar voltadas para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; f) o ensino superior deve ter um compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e com a relação com os movimentos e entidades sociais, além dos grupos em situação de exclusão ou discriminação.

O PNEDH também abrange a educação não formal que se orienta

“pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano”<sup>155</sup>.

A educação não formal ocorre nas ações das comunidades, nos movimentos sociais, políticos e não governamentais, no setor da cultura entre outros. As atividades são voltadas para a construção do conhecimento em educação popular e

---

<sup>154</sup> Idem.

<sup>155</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. p.28. Consultado em 12.01.2023. Disponível no site <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

o processo de participação em ações coletivas, tendo como foco central a cidadania democrática.

Dessa forma, movimentos sociais, entidades civis, partidos políticos, além de outros agentes públicos e privados praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas condições de vida, sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como estimulam esses grupos a se organizarem e a reivindicarem os seus direitos perante os órgãos públicos.

“A sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, eleva-se a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação”<sup>156</sup>.

Sendo assim, projetos sociais voltados à educação em direitos humanos nas escolas públicas com a participação de agentes políticos e servidores públicos, tais como magistrados, defensores públicos, promotores públicos, com a finalidade de conscientizar crianças e adolescentes sobre os seus direitos e sobre como reivindicá-los perante órgãos públicos, ensinando-os noções básicas de cidadania e democracia, são trabalhos que atenuam os conflitos interpessoais e cotidianos e que ajudam a romper os obstáculos do acesso à justiça, em seu aspecto mais amplo, assegurando avanços na quarta onda renovatória do acesso à justiça.

“As experiências educativas não formais são aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas. Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs. O empoderamento de grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos”<sup>157</sup>.

O PNEDH ainda contempla a educação dos profissionais do sistema de justiça e de segurança, isso porque os direitos humanos são indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança na sociedade.

“A construção de políticas públicas nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos direitos humanos exige uma abordagem integradora, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de

---

<sup>156</sup> Idem.

<sup>157</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. p.29. Consultado em 12.01.2023. Disponível no site <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>

vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Para a consolidação desse modelo de Estado é fundamental a existência e o funcionamento de sistemas de justiça e segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços da cidadania. No direito constitucional, a segurança pública, enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros, somente será efetivamente assegurada com a proteção e a promoção dos direitos humanos. A persistente e alarmante violência institucional, a exemplo da tortura e do abuso de autoridade, corrói a integralidade do sistema de justiça e de segurança pública.

A democratização dos processos de planejamento, fiscalização e controle social das políticas públicas de segurança e justiça exige a participação protagonista dos(as) cidadãos(ãs).

No que se refere à função específica da segurança, a Constituição de 1988 afirma que a segurança pública como 'dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio' (Art. 144). Define como princípios para o exercício do direito à justiça, o respeito da lei acima das vontades individuais, o respeito à dignidade contra todas as formas de tratamento desumano e degradante, a liberdade de culto, a inviolabilidade da intimidade das pessoas, o asilo, o sigilo da correspondência e comunicações, a liberdade de reunião e associação e o acesso à justiça (Art. 5)<sup>158</sup>.

De acordo com o plano nacional, para que a democracia seja efetivada o Estado deve garantir segurança à vida e à dignidade, sem discriminação por qualquer motivo, seja étnica-racial, cultural, religiosa, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, geracional, de opção política ou outras distinções.

Dessa forma, espera-se de um sistema de justiça e segurança tratamento igual para todos, sem distinções injustas. A aplicação da lei pelo sistema de justiça deve estar de acordo com os princípios da dignidade, da igualdade, do respeito à diversidade, à solidariedade e da afirmação da democracia. Deve também respeito a essas máximas a elaboração das leis.

Nesse sentido, essencial a capacitação dos profissionais do direito, que serão aqueles que trabalharão na aplicação e interpretação das leis, como operadores do direito, seja nas faculdades e nos cursos de formação das carreiras jurídicas, além das carreiras da segurança pública. Essa capacitação deve abranger os direitos humanos como matéria principal, de acordo com o entendimento de Economides.

“No tocante às práticas das instituições dos sistemas de justiça e de segurança, a realidade demonstra o quanto é necessário avançar para que seus(suas) profissionais atuem como promotores(as) e

---

<sup>158</sup> Idem. p.32.

defensores(as) dos direitos humanos e da cidadania. Não é admissível, no contexto democrático, tratar dos sistemas de justiça e de segurança sem que os mesmos estejam integrados com os valores e princípios dos direitos humanos. A formulação de políticas públicas de segurança e de administração de justiça, em uma sociedade democrática, requer a formação de agentes policiais, guardas municipais, bombeiros(as) e de profissionais da justiça com base nos princípios e valores dos direitos humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil.

A educação em direitos humanos constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e de justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos<sup>159</sup>.

A essencialidade das categorias profissionais do sistema de justiça e de segurança para um Estado Democrático exige que esses agentes sejam promotores dos direitos humanos, assim devem considerar como princípios: promoção da dignidade humana e do respeito aos direitos humanos por meio da obediência à lei e aos valores morais que a fundamentam e a antecedem; liberdade de expressão e de opinião; atendimento digno a todos seguimentos sociais, sem distinção, respeitando as diferenças sociais e culturais; leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança; conhecimento sobre os mecanismos de defesa dos direitos humanos; uso legítimo, progressivo e legal da força, respeitando os cidadãos; respeito no trato com as pessoas, movimentos sociais e entidades, defendendo o direito de todos; estímulo de atitudes coerentes com a proteção dos direitos humanos entre outros.

Como uma das principais ações pragmáticas para a educação em direitos humanos no sistema de segurança e justiça, destacam-se, de acordo com o disposto no PNEDH, a capacitação da sociedade civil em direitos humanos na área de segurança pública e justiça; a sensibilização dos gestores e responsáveis pela segurança pública da importância da formação em direitos humanos por parte dos servidores da área da justiça, segurança pública e promoção social; a criação e promoção de conteúdo curriculares e disciplinas voltadas a valorização dos direitos humanos para a formação e para a educação continuada dessas carreiras; proporcionar condições para que as ouvidorias sejam atores proativos na prevenção às violações de direitos humanos; fomentar e estimular o envolvimento dessas

---

<sup>159</sup>MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018. p.33.

carreiras com questões de diversidade e exclusão social como a luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa do direito de grupos sociais discriminados, como mulheres, grupos indígenas, gays, LGBT, negros, pessoas com deficiência, idosos, adolescentes em conflito com a lei, refugiados; entre outros.

### 2.3.4 Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012

Seguindo orientações da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006), diretrizes do Conselho Nacional de Educação e outros documentos nacionais e internacionais foi editada a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012<sup>160</sup>, que estabelece diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos.

A norma define os direitos humanos em seu art. 2º, §1º, reconhecendo-os como “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana”<sup>161</sup>.

Em seu art. 3º, a resolução elenca os princípios orientadores da educação em direitos humanos como sendo a dignidade humana, a igualdade de direitos, a laicidade do Estado, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade socioambiental.

Já o seu art. 4ª estipula que

“A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e

---

<sup>160</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: 2012. Acessado em 12.01.2023. Disponível no site [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)

<sup>161</sup> Idem. p.01.

a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos”<sup>162</sup>.

O artigo 5º trata do objetivo central da Educação em Direitos Humanos, que é a formação para a vida e para a convivência, exercendo os direitos humanos cotidianamente, como forma de organização social, econômica, política e cultural, nos níveis regional, nacional e planetário. Esse objetivo deve orientar os sistemas de ensino e suas instituições, servindo de base para o planejamento e políticas voltadas para a educação.

A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada não só dos profissionais da educação, mas de todos os profissionais das diversas áreas do conhecimento, conforme dispõem os artigos 8º e 9º, da Resolução<sup>163</sup>.

### **3. O JUDICIÁRIO VAI À ESCOLA**

#### **3.1 Origem do projeto**

O Judiciário vai à Escola foi um projeto social que aconteceu nos anos de 2018 e 2019 na comarca de Marcelândia, no Estado de Mato Grosso. Ele teve como antecessor o Cinema na Praça do Fórum, que aconteceu no ano de 2017, idealização do magistrado da comarca, e que contava com a participação do psicólogo da equipe multidisciplinar do Juízo, bem como da gestora geral, da assessoria e de servidores da unidade judiciária.

O Cinema na Praça proporcionava uma experiência de cinema na praça em frente ao fórum da comarca para as famílias. A intenção era aproximar a sociedade

---

<sup>162</sup>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: 2012. p.02. Acessado em 12.01.2023. Disponível no site [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)

<sup>163</sup> Idem.

do Poder Judiciário e desmitificar a figura do juiz ao tempo em que oferecia cultura e arte para a população da cidade.

Ao chegar à Comarca de Marcelândia no final de 2016, o magistrado, iniciando na carreira no Estado de Mato Grosso e com pouca experiência na magistratura até então (foi Juiz no Ceará por apenas 09 meses), reparou que o cinema mais próximo estava localizado na cidade de Sinop, à 165 km com quase todo o trajeto de estrada de chão ou 211 km de asfalto com alguns trechos de chão, o que dificultava ou impossibilitava que algumas pessoas tivessem acesso à sétima arte.

Figura 1 – Cinema na Praça do Fórum



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

Por gostar de cinema e considerar que os filmes tiveram um papel importante em sua vida e em sua formação, além de pensar em uma maneira de aproximar o Poder Judiciário da população, ao ser convidado pelo psicólogo da equipe multidisciplinar no Juízo para fazer um ciclo de palestras nas escolas, de acordo com o calendário temático do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso, o juiz propôs fazer palestras menores, pequenas falas antes e depois de transmitir filmes na frente da praça do fórum.

Figura 2 – Cinema na Praça do Fórum



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

O projeto contou com oito exibições durante o ano de 2017 e início de 2018, realizadas em um telão que cobria quase toda a fachada do prédio e que tinha três caixas de som potentes para proporcionar imagem e som similares as do cinema.

A primeira edição foi realizada em 13 de maio de 2017 com a exibição do filme *Mogli, o Menino Lobo* e contou com aproximadamente umas 200 pessoas. Outras exibições, todas com direitos autorais quitados, foram feitas nas datas de 02 (filme *Zootopia*) e 30 de junho (filme *Divertidamente*), 21 de julho (filme *Moana*), 24 de agosto (*Sing – Quem Canta seus Males Espanta*), setembro (*Cegonhas*), 10 de outubro (*O Rei Leão*), todos de 2017 e 13 de abril de 2018 (*Carros 3*).

Como não havia Defensoria Pública estabelecida na Comarca, na visão do magistrado foi importante esse contato com a população, ocasião em que também eram passadas informações sobre como as pessoas podiam requerer atendimento por advogado nomeado pelo Juízo e que esses atendimentos eram gratuitos. Além disso, a população era conscientizada sobre abuso sexual, violência doméstica e outros assuntos jurídicos.

Figura 3 – Cinema na Praça do Fórum



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

O Cinema na praça contava ainda com pipoca e refrigerante, cedidos pelo Legislativo local, para a população e sorteio de livros clássicos da literatura, cedidos pela Maçonaria local. O projeto contou com o auxílio dessa rede de apoiadores, consistentes no Legislativo e Maçonaria já mencionados, mas também do Executivo que fornecia as cadeiras e a barraquinha de pipoca, bem como uma servidora municipal para fazer as pipocas. O Conselho Tutelar participava também dando uma mensagem sobre direitos e deveres de crianças e adolescentes e distribuindo panfletos sobre a conscientização de direitos. A polícia militar fazia a segurança do local, uma vez que o evento era aberto ao público. A divulgação era feita gratuitamente pela rádio local e pelo jornal impresso.

A partir dessa experiência, considerada positiva pelo magistrado, houve a vontade de ampliar e melhorar o projeto aceitando o convite do psicólogo para fazer palestras nas escolas, um projeto do Conselho da Comunidade de Marcelândia, idealizado pelo psicólogo mencionado, o Dr. Roosevelt Leite, cuja finalidade era a conscientização de crianças e adolescentes sobre os seus direitos e deveres e sobre diversos assuntos jurídicos, de acordo com o calendário do Tribunal de Justiça. A essa ideia de ir às escolas palestrar sobre diversos temas de interesse

dos(as) alunos(as), foi acrescentado o cinema, no intuito de continuar fornecendo arte e cultura para as crianças e adolescentes.

### 3.2 O Judiciário vai à Escola

O projeto O Judiciário vai à Escola aconteceu nos anos de 2018 e 2019 na comarca de Marcelândia, cidade com pouco mais de 10.000 habitantes<sup>164</sup>, no interior do Estado de Mato Grosso. Abrangeu as escolas Estadual Paulo Freire, Etelvina Ferreira de Cerqueira Diamante e Pedro Bianchini e as Municipais José Olavo da Silva Ghiraldi, Kurumin, Castro Alves e Santa Terezinha.

Figura 4 – O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

Marcelândia ficava localizada há pouco mais de 200 km de um cinema, por estrada asfaltada, com trechos de terra (sem asfalto) ou pouco mais de 165 km por outro caminho, sem asfalto em sua maior parte. Duas das escolas ficavam mais distantes ainda de um cinema: a Kurumin, escola localizada na comunidade rural Bom Jaguar, há uns 30 km de estrada de chão do centro de Marcelândia, e a José Olavo da Silva Ghiraldi, localizada no distrito de Analândia do Norte, aproximadamente 50 Km de estrada sem pavimentação de Marcelândia.

---

<sup>164</sup> IBGE. Disponível em [cidades.ibge.gov.br](http://cidades.ibge.gov.br). Acessado em 06 de janeiro de 2023.

Foi um projeto de iniciativa do Conselho da Comunidade, a partir de uma ideia do psicólogo da equipe Multidisciplinar Dr. Roosevelt Leite e que teve o engajamento do magistrado da comarca e o auxílio em sua execução principalmente da assessora Joalice Vieira Santos e seu marido Paulo, bem como da Gestora-geral do Fórum Milene, e a Thays, esposa do juiz. Além de outros colaboradores.

Figura 5 – O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

Iniciou-se, em 2018, nas duas escolas mais distantes da sede e na estadual Paulo Freire, com três visitas do Poder Judiciário nesta última, três na Kurumin e três na José Olavo da Silva Ghiraldi.

Nas escolas Kurumin e José Olavo da Silva Ghiraldi, a visita durava o dia todo, para que todas as crianças e adolescentes das comunidades Bom Jaguar e Analândia do Norte pudessem participar, os alunos das turmas matutina e vespertina. Na Paulo Freire, duas visitas foram à noite, com todos os alunos reunidos na quadra, e participação dos responsáveis legais das crianças e adolescentes, e uma ocorreu em uma das salas da escola no período vespertino.

O projeto tinha como finalidade conscientizar crianças e adolescentes sobre os seus direitos e deveres, auxiliando-os a identificarem a violação desses direitos e os conscientizando a exigirem do Poder Público a devida apuração e reparação,

além de informa-los melhor sobre o funcionamento dos órgãos públicos, visando auxiliar na formação de pessoas voltadas a uma cidadania ativa, ao tempo em que era o projeto também tinha a finalidade de fomentar o interesse pelo cinema, fonte de arte e cultura, essenciais à dignidade humana.

A ideia era ir com frequência em cada uma das escolas do município a fim de incentivar o hábito nas crianças e adolescentes de valorizar e prestigiar o cinema, uma vez que o magistrado teve uma infância e adolescência imersa em filmes, considerando que essa forma de arte foi responsável por moldar o seu psicológico e consciência da sociedade, auxiliando em sua formação pessoal mais humanizada e compreensiva com o outro.

Assim, inicialmente foi executado o Cinema na Praça do Fórum com essa mesma intenção, posteriormente implementando o Judiciário vai à Escola a fim de levar o cinema até mesmo àqueles que não iam ao centro da cidade, pois residiam em comunidades mais distantes. Por esse motivo, o projeto iniciou nos dois colégios afastados da sede do município e em uma escola dentro da cidade, como teste, para depois ser ampliada para as demais escolas públicas.

Mas era também um dos objetivos do projeto, aproximar a população do Poder Judiciário, desmistificar a figura juiz, na tentativa de minorar os obstáculos do acesso à justiça, tentando auxiliar o Estado na formação de pessoas conscientes de seus direitos e de como fazer para cobrá-los do Poder Público, fomentando, assim, a cidadania ativa.

Figura 6 – O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

A fim de atingir esse objetivo, conversas com os(as) alunos(as), e às vezes com os seus responsáveis legais, pequenas palestras, antes da exibição dos filmes e às vezes depois, eram realizadas pelo magistrado, juntamente com o psicólogo da equipe multidisciplinar, e por convidados, tais como o Promotor de Justiça, o Conselho Tutelar, Policiais Cíveis e Militares.

Esse é um aspecto elogiado pelo magistrado, a união de entidades públicas autônomas na consecução de um projeto em favor de crianças e adolescentes do Município. A Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Pedagógica Estadual, bem como as diretoras e diretores, professoras e professores prestaram auxílio efetivo para a execução do projeto, relatando as demandas e os assuntos que as escolas mais queriam que fossem conversados com os alunos, organizando o local para receber a equipe do Judiciário e acompanhando e auxiliando na execução do projeto.

O Conselho Tutelar foi parceiro divulgando e conscientizando crianças e adolescentes sobre os seus direitos e deveres e entregando panfletos orientativos sobre esses assuntos.

A polícia militar ia para fazer a segurança e, em uma ocasião muito requisitada pelos alunos, um policial militar fez uma palestra sobre o concurso para ingresso na carreira, um assunto que despertou muito a curiosidade dos adolescentes.

A polícia civil fez palestras em duas oportunidades: uma foi sobre o empoderamento feminino e as dificuldades de ser uma investigadora policial, feita por uma agente feminina; e a outra sobre os efeitos prejudiciais das drogas, realizada por um investigador da polícia.

Figura 7 – O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT.

Para incentivar a participação das(os) alunas(os), uma urna lacrada era colocada no centro da sala de aula, para que as crianças e adolescentes que quisessem participar e tivessem uma inibição maior, pudessem se expressar livremente por meio de escritos apócrifos ou identificados. Além disso, todos os(as) alunos(as) eram fomentados a participar com críticas, elogios, frases sobre o filme, dúvidas que tivessem (uma vez que a equipe do projeto iria voltar àquela escola em outras oportunidades).

Essa urna possibilitava àqueles que quisessem denunciar abusos sexuais, violências e bullying, o pudessem fazer, se identificando ou não, a fim de que o Poder Judiciário pudesse ajudar a criança ou adolescente que estivesse passando por situação de violência em casa ou na escola, seja, essa ajuda, por meio de atendimento do psicólogo, por ofício ao Conselho Tutelar para atender a família, ou ao MP e à Polícia Civil para atuarem nos casos de violência que ainda não tinha ação penal para a sua apuração.

Mas a participação dos(as) alunos(as), para a surpresa do magistrado, ocorreu também durante as palestras, com perguntas das crianças e adolescentes, que se interessavam pelos temas apresentados.

Figura 8 – O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

No ano de 2019, o projeto foi ampliado para as demais escolas públicas do Município. Assim, o Judiciário visitou as escolas estaduais Pedro Bianchini e Etelvina Ferreira de Cerqueira Diamante e municipais Castro Alves e Santa Terezinha. Dessa maneira, sete escolas públicas da comarca de Marcelândia e mais de 800 alunas(os) foram abrangidos pelo projeto O Judiciário vai à Escola.

Foram abordados entre os assuntos abuso sexual de crianças e adolescentes, bullying, drogas, violência doméstica, responsabilidade familiar, instituições públicas, divisão de poderes, cidadania, funções do Conselho Tutelar, direitos e responsabilidades das crianças e adolescentes, ato infracional, alienação parental, concurso público, empoderamento feminino, liberdade de expressão, tecnologia e redes sociais.

Entre os filmes exibidos estão: Planeta dos Macacos A Guerra, Homem-Aranha De Volta para Casa, Kong A Ilha da Caveira, Touro Ferdinando, Viva a Vida é uma Festa, Os Incríveis 2, Jogador Número 1 e Snoopy e Charlie Brown: Peanuts, o Filme.

### 3.3 Impressões do magistrado sobre o projeto

Para o magistrado O Judiciário vai à Escola representou primeiramente crescimento pessoal, no sentido de o juiz da comarca conhecer melhor a comunidade em que está inserido e ter contato direto com diretoras(es), professoras(es), pais e mães de alunos e crianças e adolescentes.

Ademais, o juiz de direito tinha pouca experiência com palestras e era mais introspectivo. O ambiente escolar foi um pouco traumático para o magistrado quando criança. Medo e insegurança eram comuns, além de bullying, o que desencadeou timidez e fobia social. Por esses motivos, quando o psicólogo Dr. Roosevelt Leite o chamou para participar de um projeto de palestras nas escolas, a primeira reação do magistrado foi negar e propor o Cinema na Praça do Fórum como alternativa. Nesse projeto o magistrado foi ganhando segurança e experiência de palestrar sobre diversos assuntos jurídicos, pois ali o magistrado estava em seu ambiente de trabalho, o Fórum.

Por esses motivos, estar nas escolas, conversando e ouvindo as crianças e os adolescentes sobre os seus medos e inseguranças e poder auxiliar de alguma maneira a superá-los. Estar acompanhado do psicólogo, que fazia atendimentos e ouvia aqueles que mais precisavam depois das exibições dos filmes, poder ajudar, dando andamento em processos importantes que estavam parados há algum tempo e encaminhando os relatos de violência e bullying mais graves ao Conselho Tutelar para atendimento às famílias e para o Ministério Público e Polícia Civil para investigação de crimes, foi um dos aspectos mais importantes desse projeto para o magistrado.

O crescimento não foi somente pessoal, mas também profissional, uma vez que o Juiz de Direito da Comarca foi inserido no meio da sociedade em que jurisdiciona, e tomou conhecimento não só das demandas que chegam ao Poder Judiciário, se materializando em ações judiciais, mas de outros anseios da comunidade, bem como da realidade das famílias de Marcelândia.

Como o distrito de Analândia do Norte e a comunidade Bom Jaguar ficam a 50 e 30 km (aproximadamente) de estrada de chão do centro de Marcelândia, não fosse esse projeto, o magistrado provavelmente nem conheceria essas comunidades e nada saberia sobre os seus problemas e os seus anseios. Não

descobriria sobre a necessidade da reforma da quadra esportiva da escola e da creche, de um posto policial na localidade, para a população não ter que esperar os policiais se deslocarem da sede da Comarca até a comunidade quando precisarem de atendimento e nada saberia sobre o sofrimento de crianças e adolescentes por bullying e abuso sexual, haja vista muitas dessas demandas não estarem judicializadas.

O mesmo pode ser dito com relação às escolas localizadas na sede da Comarca, caso não as frequentasse, o magistrado não teria conhecimento do problema das drogas inseridas no meio escolar e da prática de bullying por parte de alguns(mas) alunos(as) e tendo como vítimas outras(os) alunas(os). Não tomaria ciência do interesse das crianças e adolescentes em conhecer o Fórum e nem sobre o sonho deles de serem policiais ou juízes.

Figura 9 – O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

Além disso, ainda no campo profissional, o projeto foi marcado pela união de servidores, de assessores, de terceirizados, da equipe multidisciplinar e do magistrado e da sua família em sua execução e da parceria das(os) diretoras(es) das escolas públicas e das(os) professoras(es), bem como pelo auxílio da Prefeitura Municipal e do Legislativo, representando uma união de entidades públicas em prol dos direitos das crianças e adolescentes da comarca. Nesse sentido, foi um projeto que incentivou o Poder Público (Judiciário, Executivo e Legislativo, Ministério

Público, Conselho Tutelar, Polícia Militar e Civil) a olhar para as crianças e adolescentes da comarca a fim de tutelar os seus direitos humanos.

Figura 10– O Judiciário vai à Escola



Fonte: Fórum de Marcelândia, MT

O Judiciário vai à Escola foi um projeto coletivo, que não teria passado de uma ideia se não fosse o trabalho de pessoas como o Dr. Roosevelt e o Dr. Lanereuton, psicólogo do fórum e advogado e presidente do Conselho da Comunidade respectivamente; os amigos Joanice e Paulo (assessora do juiz e seu marido), Milene (gestora-geral) e Letícia (assessora); a Thays (esposa do magistrado), pessoas que permitiam o transporte, a montagem do equipamento e a organização do evento; bem como os Sr. Darci, a Sra. Silvia e a Sra. Ângela, entre outros diretores(as) das escolas públicas que auxiliaram na organização e nos temas a serem abordados com os(as) alunos(as). Teve o apoio do Promotor de Justiça e do Conselho Tutelar, além das Polícias Civil e Militar, que participaram ativamente e palestraram. Participação e apoio que o magistrado agradece.

Quando era realizado em Analândia do Norte e em Bom Jaguar, a equipe passava o dia na escola, almoçava no local (sempre levando alimentação própria para não utilizar a merenda das crianças) para poder atender as crianças e adolescentes do período matutino e vespertino. Quando era realizado à noite, nas

escolas públicas do centro da comarca, ao final não raras vezes a equipe ia comemorar o trabalho em uma lanchonete, o que ressalta a união dessa equipe.

Assim, esse projeto aproximou ainda mais os servidores públicos do Poder Judiciário e as suas famílias, aproximação que melhora o clima no ambiente de trabalho e favorece o serviço público.

Além do crescimento pessoal e profissional do Juiz de Direito da Comarca de Marcelândia, o magistrado acredita que o projeto foi benéfico para as crianças e adolescentes, o que pode ser demonstrado por meio da participação e interesse deles, fazendo perguntas, elogiando e criticando.

A participação das(os) alunas(os) ocorria no momento das palestras e por meio de escritos depositados na urna. Como já mencionado acima, uma urna lacrada era colocada no meio da sala, ou da quadra esportiva, quando o projeto era realizado na quadra, o que oportunizada a todos e a todas a participação. Assim, mesmo aquele(a) aluno(a) mais tímido, ou que por qualquer motivo não queria ser identificado, poderia fazer perguntas (que seriam respondidas em uma próxima visita à escola), elogiar, criticar, falar sobre o filme (cujas melhores mensagens eram premiadas com livros e camisetas), ou sobre o assunto das palestras, bem como denunciar abusos, violências ou bullying, ocorridos na escola ou em casa.

Todos e todas eram estimulados a participarem com escritos na urna, uma vez que haveria premiação para as melhores frases sobre o filme; desta forma, aquele(a) aluno(a) mais tímido não precisaria ficar com vergonha de se levantar e colocar um papel na caixa, uma vez que todas e todos iriam fazer isso. A orientação da equipe do Fórum era no sentido de se identificar no escrito somente se quisesse. Também os(as) alunos(as) eram informados de que se quisessem poderiam denunciar abusos sexuais, violência ou bullying ocorridos na escola ou em casa, e que esses casos seriam encaminhados para atendimento pelo psicólogo ou pelo Conselho Tutelar, caso já houvesse ação penal em curso, ou em casos mais graves ou que não houvesse ação penal em curso, para o Ministério Público e para o Conselho Tutelar e Polícia Civil para averiguar a situação. Em todas as visitas da equipe do Judiciário era transmitido às crianças e adolescentes a informação de que se estivesse passando por situação de violência ou bullying poderia confiar no professor(a) ou no diretor(a) da escola, no Conselho Tutelar ou no Poder Judiciário e que não precisavam ficar com medo, pois tinham vários entes estatais para tutelar os seus direitos.

### **3.4 Impressões do magistrado sobre a participação dos alunos**

A ideia principal do projeto O Judiciário vai à Escola foi a de aproximar as crianças e os adolescentes, bem como os seus pais, do Poder Judiciário, no intuito de auxiliar a escola na formação de cidadãos participativos e que saibam identificar e cobrar os seus direitos, para poderem se proteger contra todos os tipos de violência, demonstrando a eles que podem contar com a escola, por meio dos(as) professores(as) e diretores(as), bem como com o Conselho Tutelar, e com o Poder Judiciário, ou seja, que saibam que eles têm à disposição várias entidades públicas que podem auxiliá-los no combate a qualquer tipo de violência que estejam vivendo.

Mas não se limitava a esse ideal, também tinha a finalidade de auxiliar à escola na educação das crianças e adolescentes para que possam conhecer as instituições e cobrar os seus direitos e anseios. Além disso, tinha a intenção de levar arte e cultura para as crianças e adolescentes, proporcionando uma experiência de cinema às pessoas que nunca a tiveram.

Foi um projeto que foi aprimorado com o decorrer do tempo, haja vista ter durado dois anos, e que o magistrado acredita que foi uma experiência positiva para ele, para a equipe e para as crianças e adolescentes, devido o interesse e a participação em massa dos(as) alunos(as) nos eventos.

Esse interesse por parte dos(as) alunos(as) foi exteriorizado, em parte, por meio dos escritos que eram depositados na urna, que demonstram: que as crianças e os adolescentes se uniram a fim de pleitear do Poder Público melhorias para a sua comunidade; que cobraram andamento de ações judiciais; que tiveram interesse em conhecer o fórum e as funções de um Juiz de Direito; que se interessaram sobre os assuntos jurídicos que eram abordados nas palestras; que exteriorizavam as suas impressões sobre os filmes que eram exibidos; que denunciaram situações de violência e bullying.

Dessa forma, interessante a esse trabalho demonstrar as impressões dos(as) alunos(as) sobre o projeto O Judiciário vai à Escola por meio desses escritos, sem identificar os autores. Assim, primeiramente serão comentados os escritos sobre as impressões que eles tiveram sobre os filmes exibidos, depois sobre os pleitos feitos ao Poder Público, sobre a cobrança de ações judiciais, sobre os

assuntos abordados nas palestras, sobre as impressões e dúvidas sobre o Poder Judiciário e, por fim, sobre denúncias de bullying e violências.

Sobre os filmes, uma das crianças ou adolescentes escreveu que se deve procurar conhecer melhor as coisas e as pessoas e não julgar pela aparência, pois se o Kong era um monstro, ele mesmo assim salvou a mulher no final do filme. Outra disse que a mensagem que o filme passou para ela é a de proteção.

Já com relação ao filme Planeta dos Macacos – A Guerra, um dos alunos escreveu que não se pode fazer as coisas sem conversar, não se pode fazer guerra sem conversar.

Após a exibição do Os Incríveis 2, alunos escreveram sobre uma família unida como toda deveria ser.

Essas três mensagens escritas por alunos ressaltam, na opinião do magistrado, que o cinema, assim como toda a forma de arte, desempenha um papel essencial na formação humana das pessoas.

Nos exemplos acima, os filmes exibidos foram Kong: A Ilha da Caveira e Planeta dos Macacos: A Guerra, que são perfeitos para conversar sobre guerra, destruição do meio ambiente, colonialismo, fascismo, preconceito étnico-racial entre tantos outros.

Ao comentar sobre o filme Kong, a(o) aluna(o) demonstrou cuidado e compreensão com o outro, ao afirmar não se deve levar tudo para o lado da maldade e que se deve conhecer primeiro as pessoas. No mesmo sentido é a frase sobre o filme Planeta dos Macacos, o(a) autor(a) fala que não se pode fazer guerra antes de conversar e conhecer as pessoas.

Dentre os filmes exibidos nas escolas por meio do O Judiciário vai à Escola, o Viva – A Vida é uma Festa traz uma discussão boa sobre família, cultura e arte, de como conciliar a tradição familiar com o desejo de fazer algo diferente. É um filme que retrata a cultura mexicana, então também é uma maneira de apresentar outras culturas, outros entendimentos sobre fé e crença, aos alunos.

Os Incríveis 2 é um filme que inverte os papéis ainda tradicionais na nossa cultura do homem e da mulher na família, sendo que enquanto a mulher é uma super-heroína que vai trabalhar, o homem ajuda em casa cuidando dos filhos.

Moana retrata a cultura e a crença da Polinésia, perfeito para demonstrar que existem outros pensamentos, outros modos de vida diferentes do nosso e que

todos devem ser respeitados, desde que não gere violações de direitos humanos, além de trazer discussão sobre tradição familiar e desejo.

Homem-Aranha De Volta para a Casa permite uma conversa sobre responsabilidades das condutas das pessoas, que devem pensar nos efeitos de suas ações sobre os outros, considerando que o Peter Parker tem superpoderes, mas ao agir sem pensar acaba causando danos a outras pessoas.

Jogador Número 1 pode subsidiar uma discussão sobre a vida on line, nas redes sociais, e a responsabilidade das pessoas sob o anonimato das redes.

Utilizando-as, no ambiente escolar, para discussão de temas de importância sobre os direitos humanos, essas imagens acabam que facilitando a exemplificação dos temas e memorização e incorporação pelos(as) alunos(as). Ademais, são filmes que fizeram sucesso e fazem parte do conhecimento coletivo social, com personagens consagrados e conhecidos por quase todas as pessoas.

Apesar de que alguns alunos já tinham assistido a alguns desses filmes em casa, a experiência coletiva do cinema na escola, com discussão posterior com alguém (colegas, professores, psicólogo, juiz de direito), é mais marcante.

Passando para as mensagens das(os) alunas(os) em que elas(es) fizeram um exercício de cidadania ativa, pleiteando direitos perante os órgãos públicos, destacam-se pelo menos 32 mensagens de crianças e adolescentes da escola José Olavo da Silva Ghiraldi, em Analândia do Norte, pedindo reforma da creche e da quadra esportiva da escola.

Percebe-se que as crianças e adolescentes da escola José Olavo da Silva Ghiraldi uniram-se para pedir ao Executivo local a reforma da quadra esportiva e da creche.

Da mesma forma, teve pedido de melhora das condições das salas de aula na escola Pedro Bianchini, localizada na sede da cidade, e um pedido de Analândia do Norte para que fosse criado um posto policial no local.

Essa iniciativa de pleitear direitos perante o Poder Público partiu dos próprios alunos, que se uniram a fim de conseguir atingir esse objetivo e ter os seus direitos de praticar esporte, de brincar, de ter atendimento pré-escolar, de ter atendimento policial e segurança, respeitados.

Isso pode significar, no entender do magistrado, que a presença da equipe do Poder Judiciário, por meio de palestras sobre as instituições públicas, despertou nas crianças e adolescentes a cidadania ativa.

Vale ressaltar que as cartas dos(as) alunos(as) foram enviadas pelo Juiz de Direito ao Poder Executivo local a fim de verificasse a possibilidade de atender aos pleitos da população.

Importante mencionar que, na opinião do juiz de direito, o projeto social O Judiciário vai à Escola auxiliou alguns alunos a falarem sobre os seus medos, sonhos e sobre situações de violência que estavam passando, uma vez que esse fato era mencionado por eles nos escritos que depositavam nas urnas.

Alguns escreveram sobre a vontade de desistir de tudo, mas os conselhos oferecidos nos encontros com o Poder Judiciário os dissuadiram dessa ideia, apesar das dificuldades da vida. Vale lembrar que foram feitos vários encontros em cada uma das escolas, algumas receberam o Poder Judiciário por três ou quatro vezes no ano.

Em um caso, um(a) aluno(a) expressou o seu sonho de ser juiz(a) e como estava sendo difícil para ele(a), pois passou por situações em que pensou em desistir dos estudos. Já em outro, a(o) aluna(o) menciona que muitas crianças e adolescentes sentem medo de falarem sobre situações de violência pelos quais estejam passando, seja bullying ou violência sexual, em casa ou na escola.

As crianças e adolescentes demonstraram muita curiosidade sobre os assuntos jurídicos abordados nas palestras e também sobre as funções de um juiz de direitos, inclusive pedindo por visita ao Fórum.

Dúvidas sobre os casos mais frequentes que um juiz tem que julgar, qual o tempo de prisão para determinados crimes, porque algumas pessoas são presas injustamente, se o magistrado já prendeu alguém injustamente, entre outros.

O Judiciário vai à Escola foi um projeto social positivo, na visão do magistrado que dele participou, considerando que era realizado todo o mês, com várias visitas às escolas, o que possibilitava o despertar da curiosidade sobre os assuntos discutidos e o questionamento, feito no momento da palestra ou por escrito. Ademais, como tinha cinema e sorteio de livros, o evento era uma diversão fortalecido com cultura e arte.

## CONCLUSÃO

Cappelletti e Garth<sup>165</sup>, por meio de estudos que realizaram nos países da Europa e nos EUA, identificaram vários obstáculos ao acesso à justiça. Foi analisado o direito de acesso à justiça como o de ingressar em juízo e de ter uma decisão justa e efetiva, igualando as partes do processo, para que tenham paridade de armas. Nesse sentido, obstáculos relacionados com as custas processuais, a possibilidade das partes e com problemas especiais dos interesses difusos foram identificados pelos estudiosos acima citados. A preocupação era a de que o resultado justo dependesse apenas da atuação de partes antagônicas, porém equilibradas dentro do processo, e não de questões estranhas a ele.

Dessa forma, identificou-se que as custas de um processo, que inclui as despesas judiciais e os honorários advocatícios, é uma barreira para pessoas empobrecidas, que acabam evitando ingressar com ações por temer perder e ter que pagar, ainda, os honorários da parte adversa. Nesse ponto, o processo judicial acaba sendo uma atividade de risco muito alto caso a parte contrária seja uma grande litigante economicamente forte e possua advogados especializados atuando em seu favor.

Ademais, a possibilidade das partes também foi considerada um obstáculo à justiça, haja vista vantagens estratégicas possuídas por alguns litigantes em detrimento de outros. Essas vantagens podem decorrer do poder econômico de algumas pessoas, que podem gastar mais para apresentar os seus argumentos de uma forma mais eficiente no processo; mas também podem derivar da habitualidade com que algumas empresas ou pessoas litigam.

Galanter<sup>166</sup> diferenciou litigantes eventuais, denominados “one-shotters”, dos habituais, “repeat-players”, demonstrando que estes possuem vantagens que decorrem da habitualidade com que atuam. Assim, essas pessoas ou entidades acabam possuindo relações informais com servidores, juízes, promotores, além de

---

<sup>165</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>166</sup> GALANTER, Marc. Afterword: Explaining Litigation. Law and Society Review, v.9. 1975.

deterem um baixo custo inicial e uma economia de escala, podendo pulverizar as perdas e compensá-las com ganhos em outros processos.

A possibilidade das partes também está ligada a uma inaptidão para reconhecer direitos e propor ações, que resulta da educação e do meio social em que certas pessoas estão inseridas, locais em que a atuação Estatal é deficiente, resultando em desconhecimento das pessoas sobre os seus direitos e de como podem atuar para ter a proteção desses direitos por parte do Poder Judiciário. A indisposição psicológica é outra barreira ao acesso à justiça e que decorre de procedimentos complicados e excessos de formalismos que tornam os ambientes judiciais intimidadores.

Por meio do estudo, Cappelletti e Garth<sup>167</sup> visualizaram três ondas renovatórias do acesso à justiça, sendo elas: assistência judiciária gratuita aos empobrecidos; representação dos interesses difusos; e novo enfoque do acesso à justiça.

Economides<sup>168</sup> propôs uma quarta onda renovatória do acesso à justiça, que seria a do acesso dos operadores do direito, das pessoas que trabalham com o sistema judicial, que deveriam receber conhecimento mais profundo sobre direitos humanos, devendo essa disciplina ser a “espinha dorsal” de um curso de direito, considerando a sua essencialidade para a cidadania. Profissionais do direito que tenham recebido conhecimentos mais humanos podem se conscientizar da dificuldade das pessoas, principalmente daquelas empobrecidas e que não recebem a devida atenção do Estado, em ter acesso à justiça e, com isso, saberem que parte da responsabilidade social por um maior acesso à justiça das minorias é deles.

Dessa forma, Economides<sup>169</sup> indicou uma formação humanística dos profissionais do direito (advogados, promotores, defensores públicos e juízes) para evitar uma visão cínica de mundo e terem uma consciência do poder de transformação social que possuem.

---

<sup>167</sup> CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

<sup>168</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

<sup>169</sup> Idem.

Assim sendo, cabe aos profissionais do direito auxiliar na transformação social e na atenuação dos obstáculos do acesso à justiça, sendo que o magistrado pode atuar nas escolas públicas levando conhecimentos jurídicos sobre direitos humanos às crianças e adolescentes a fim de ajudar na formação de pessoas que exercerão a sua cidadania de forma plena.

Sendo o acesso à justiça um direito humano fundamental, a educação em direitos humanos nas escolas públicas, com a participação do magistrado, e de outros profissionais do direito, órgãos públicos e agentes do Estado, pode auxiliar na atenuação de barreiras relacionadas a esse direito, bem como ensinar às crianças e adolescentes a valorizar os direitos humanos, a terem empatia e tolerância com os outros, e a atuarem para garantir um mundo melhor para todos. Essa parece ser a intenção de Economides<sup>170</sup> quando propôs uma quarta onda de acesso à justiça, a de que profissionais do direito atuem no intuito de assegurar um mundo mais justo e esse é o objetivo da educação em direitos humanos como política de Estado.

A educação tem o objetivo de preparar as pessoas para conviver em sociedade com outras pessoas e deve ter a finalidade de estimular o sentimento de empatia e tolerância, atenuando um dos problemas, segundo Adorno<sup>171</sup>, da sociedade moderna, que é o individualismo, que exerce um poder desagregador sobre a sociedade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>172</sup> possui a finalidade de orientar a formação de crianças e adolescentes transmitindo conhecimentos históricos sobre direitos humanos, intencionando a formação de uma consciência cidadã e fomentando práticas sociais e individuais em favor da promoção e proteção de direitos humanos.

Com a intenção de aproximar a sociedade do Poder Judiciário e desmitificar a figura do juiz, e ao mesmo tempo oferecer cultura e arte para a população, por meio do cinema, bem como com o objetivo de conscientizar crianças e adolescentes

---

<sup>170</sup> ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

<sup>171</sup> ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

<sup>172</sup> MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018.

sobre os seus direitos e deveres e auxiliá-los a identificarem a violação desses direitos e a cobrar do Poder Público a devida apuração e reparação, O Judiciário vai à Escola em Marcelândia, no interior do Estado do Mato Grosso, foi planejado pelo Conselho da Comunidade, por meio de um projeto do psicólogo da equipe multidisciplinar do juízo, e o engajamento total do magistrado.

Na visão do magistrado que participou do projeto, a participação dos(as) alunos(as), fazendo perguntas, expondo seus problemas e propondo mudanças sociais, é um exemplo de que O Judiciário vai à Escola em Marcelândia foi efetivo em auxiliar as crianças e os adolescentes a entenderem melhor o sistema de justiça, as funções do juiz, e a ter consciência de seus direitos e de que devem respeitar os direitos dos outros.

Considerando a frequência mensal do magistrado em todas as escolas públicas do município, juntamente com o psicólogo da equipe multidisciplinar do juízo, e, às vezes, do Conselho Tutelar, do Ministério Público, e das Polícias Militar e Civil, em uma comarca localizada a 700 km da capital do Estado, onde não havia Defensoria Pública atuante, cujo acesso passava por trechos de terra e o cinema mais próximo estava a 300 km de distância, e tendo em vista a finalidade de auxiliar na formação de pessoas voltadas a uma cidadania ativa e uma atuação mais humanizada e compreensiva ou tolerante com o outro, é que o que começou como um projeto social e durou dois anos pode ser considerado um exemplo de educação em direitos humanos.

## **REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti e PUERARI, Daniel Navarro. A Dificil Tarefa de ser um Juiz “Ativo e Imparcial”: Um Olhar Empírico Sobre os Poderes Instrutórios do Juiz e o Princípio da Imparcialidade. Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica. Brasília. V.3, N.1, p.101-120, jan/jun. 2017.

BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. Democracia, Justiça e Direitos Humanos: Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

\_\_\_\_\_ (Coord.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BRANDER, Patricia. Et al. Compass: Manual for human rights education with young people. Council of Europe Publishing, 2021.  
<https://rm.coe.int/compass-eng-rev-2020-web/1680a08e40>

BRASIL. Código de Processo Civil. Brasília, DF, 2015. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art373](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art373).

\_\_\_\_\_. Constituição Federal. Brasília, DF, 1988. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96. Consultado em 24.10.2022. Disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

CABRERA, Julio. O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco digital. 2012.

CAPPELLETTI, Mauro e Bryant Garth. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CHAYES, Abram. The Role of the Judge in Public Law Litigation. Harvard Law Review 89, n.7, 1976, p.1281-1316.

CHUST, José Vicente Mestre. La necesidad de la educación em derechos humanos. Barcelona: UOC, 2007, p.31-33.

COURA, Alexandre e Juliana Zaganelli. Educação para a cidadania e consciência dos direitos e dos deveres fundamentais. Revista da Faculdade Mineira de Direito – PUC Minas. V.22, n.44, 2019.

DE VARGAS, Luiz Alberto e Ricardo Carvalho Fraga. O papel da assistência judiciária para a eficácia dos direitos sociais. Direito UNIFACS-Debate Virtual. n. 119, 2011.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

FEFERBAUM, Marina e Rafael Mafei Rabelo Queiroz. Metodologia da pesquisa em Direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. São Paulo: Saraiva, 2019.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALANTER, Marc. Afterword: Explaining Litigation. Law and Society Review, v.9. 1975.

GALLARDO, Helio. Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GENEVOIS, Margarida. Educar em Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/genevoiseducaremdireitorhumanos.pdf/view>

GORCZEVSKI, Clovis. Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Atlas, 2015.

HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social; tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012

LEGALE, Siddharta. Temas de Direitos Humanos – Estudos sobre o sistema interamericana de direitos humanos. Rio de Janeiro: NIDH – UFRJ, 2021.

MARINHO, Genilson. Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDES, Aluisio Gonçalves de Castro e Larissa Clare Pochmann da Silva. Acesso à Justiça: uma releitura da obra de Mauro Cappelletti e Bryant Garth, a partir do Brasil, após 40 anos. Quaestio Iuris. vol. 08, n. 03, Rio de Janeiro, 2015, pp.1827-1858.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: 2012.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: 2018.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.

NAÇÕES UNIDAS. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004 Lições para a Vida. Acessado em 16.01.2023. Disponível no site [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b\\_nacoes\\_unidas\\_educacao\\_dh\\_.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf)

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. Novo Código de Processo Civil Comentado. Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

Oliveira, F. L., & Cunha, L. G. (2016). Medindo o acesso à Justiça Cível no Brasil. *Opinião Pública*, 22(2), 318–349. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8647280>

OLIVEIRA, Mara Regina de. Cinema e Filosofia do Direito em diálogo. São Paulo: Edição do Autor, 2015.

ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948. Consultado em 01.11.2022. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

PAES, Nadinne Sales Callou Esmeraldo. Acesso à Justiça e Pobreza: um recorte através da Defensoria Pública. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

RAMOS, André de Carvalho. Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

RICHA, Morgana de Almeida. Políticas públicas judiciárias e acesso à justiça. São Paulo: LTr, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Acesso à justiça no direito processual brasileiro. São Paulo: Acadêmica, 1994.

SAMPAIO JÚNIOR, José Herval. Processo constitucional nova concepção de jurisdição. São Paulo: Método, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução à sociologia da administração da justiça. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.21, 1986.

SOUZA, Gelson Amaro de; FILHO, Gelson Amaro de Souza. Processo e acesso à justiça. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; OLIVEIRA, Flávio Luis de (Coord.). Acesso à Justiça. 1 ed. São Paulo: Boreal Editora, 2013.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. São Paulo: Malheiros, 2006.

Silva, A. M. M., & Tavares, C. (2013). Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, 36(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12315>

SIQUEIRA, Gustavo Silveira. Pequeno manual de metodologia da pesquisa jurídica: ou roteiro de pesquisa para estudantes de direito. 2ed. Belo Horizonte: Instituto Pazes, 2021.

UNESCO. Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Consultado em 03.11.2022. Disponível em: <file:///C:/Users/TJMT/Downloads/217350por.pdf>

WATANABE, Kazuo. Acesso à ordem jurídica justa: conceito atualizado de acesso à justiça, processos coletivos e outros estudos. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.