


Revista Direito
& Consciência,
v. 01, n. 02,
dezembro, 2022

O ENSINO JURÍDICO E OS DIREITOS HUMANOS

THE LAW EDUCATION AND HUMAN RIGHTS

¹ Jaqueline Lourenço Rodrigues
Lopes de Carvalho 

² Lino Rampazzo

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

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

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

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

1 Mestrado em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL - Lorena

2 Doutor em Teologia pela Pontifícia Università Lateranense (Roma). Professor UniFOA.

SUMÁRIO: Introdução. 1 A crença na Razão como uma realidade soberana: há outra em vista? 1.1 A Razão que a tudo domina. 1.2 Por uma Razão além de si. 2 Educação, conscientização e humanização: perspectiva transdisciplinar. 2.1 O rumo atual do ensino jurídico: problematizando o excesso de racionalismo e da técnica. 2.2. O pensar complexo e transdisciplinar na educação: Educar para a compreensão humana. 2.3 A Humanidade no Sagrado como Terceiro Termo Incluído: a realidade que nos une. 3 Considerações finais. Referências.

INTRODUÇÃO

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

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

O objetivo deste artigo conduz à seguinte questão: No campo de um ensino jurídico, cujo processo pedagógico se restringe à aquisição de conteúdos bem específicos direcionados a atender às demandas do mercado profissional, importa pensar qual seria a finalidade da educação e da pesquisa em direitos humanos? Ressaltando-se o entendimento de que o portador e titular de Direitos Humanos é toda pessoa enquanto pessoa, portanto, refere-se, aqui, aos direitos do indivíduo ou de primeira geração, e não aos chamados direitos de outras dimensões ou gerações, que nada mais são do que direitos comunitários ou estatais, os quais constituem os meios para a realização dos direitos humanos, seguindo-se a conceituação precisa de Robert Alexy, na busca de uma fundamentação racional e universal dos direitos humanos, traçando o que Alexy chama de *metafísica construtiva*, a qual não será, diretamente, objeto de discussão neste artigo.

No desenvolvimento do tema deste artigo, seguiu-se a metodologia transdisciplinar, a qual possibilita adentrar na esfera do Sagrado, da Cosmogonia Humana, e alcançar o que há entre mim e você, ou seja, um terceiro incluído que, ao mesmo tempo, reside em ambos, mas não anula, em hipótese nenhuma, a individualidade de cada um: é a Humanidade, amálgama da unidade na diversidade, da parte, do todo e da totalidade. A proposta de transdisciplinaridade oportuniza, dessa forma, o desenvolvimento da essencialidade do princípio democrático, ao constituir discurso de interação/integração, dialógico e ontologicamente aberto. A abertura, portanto, é necessária, contribuindo especificamente para o resgate da noção de espiritualidade no âmbito das ciências humanas e sociais. A espiritualidade, que não se reduz à educação religiosa, permite pensar a educação como um processo completo de formação humana; uma educação que lida com um sujeito de natureza inacabada, aberta e sem fronteiras.

De grande valor, portanto, para a comunidade científica e acadêmica-profissional, o tema em discussão, eis que necessário se faz - diante do cenário de barbárie, de superexploração, de ganância, de busca por títulos que se farão mortos, de grande vazio existencial - reconstruir a unidade do conhecimento para reencontrarmos o norte da integralidade humana, do ser como individualidade irreduzível, porém per-

tendendo à unidade na diversidade. E nessa tentativa de reconstruir a “unidade destruída”, nessa volta à unidade do saber, cuja experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, há a preocupação de receber contribuições de todo tipo de análise da realidade, seja por parte do saber popular, seja do filosófico, teológico, estético, mítico, psicológico etc., assim como toma por base diferentes dimensões e fronteiras do humano (aspectos racionais, corporais, emocionais, intuitivos, éticos, espirituais) e em diferentes perspectivas (da individual ao transpessoal). Eis o papel da perspectiva transdisciplinar, que amplia o olhar, e torna possível ao sujeito educando e educador transformar seu modo de ser e de viver.

1 A CRENÇA NA RAZÃO COMO UMA REALIDADE SOBERANA: HÁ OUTRA EM VISTA?

1.1 A Razão que a tudo domina

A grande empreitada ocidental de dominação do resto do mundo se fundamentou na certeza de possuir a verdade e de superar todas as outras sociedades humanas (não-europeias), as quais se tornaram antecipações inferiores da Razão Universal, que poderia, um dia, tornar-se delas. No entanto, como ainda não era delas, tais povos não estariam ainda prontos para provar os frutos da democracia e do autogoverno, conforme lembra Dipesh Chakrabarty (2000, p. 7-8). Até mesmo o liberal J. Stuart Mill manteve-se fiel à ideia de que seria necessário um prolongado período de domínio britânico (ou de qualquer outro país “avançado”) com os seus efeitos civilizatórios antes que pudessem alcançar essa capacidade. E que essa falta de “civilização” “(...) não era uma característica inata ou genética (de um povo); era resultado da história e poderia (...) ser remediada pela história (...). E, se instituições adequadas fossem adotadas, todos os povos poderiam, em última instância, tornar-se “civilizados” – e era essa exatamente a meta pretendida por Mill, conforme explica Sullivan (1983, p. 610).

Como se pode ver, até mesmo o modo de história moderno e ocidental, que presume e ajuda a garantir a ideia de Homem, na qual o humanismo ancora a noção de que há um único Homem, mas há muitas histórias a seu respeito, assume um privilégio epistêmico e está conectado ao imperialismo.³ Nesse sentido, Sanjay Seth (2013, p. 185) é bastante enfático no entendimento de que

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

Está claro que esse é um modo de história que, deliberadamente, precisa ser desconstruído, porquanto exerce o papel, “em conluio com as narrações de cidadania, ao se assimilar aos projetos do Estado

3 Como salienta Sanjay Seth, é preciso “defender uma reconsideração daquilo que pensamos estar fazendo quando redescrevemos o(s) passados (s) dos povos em termos que lhe são alheios. Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados re-presentados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico. Precisamos conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). Não se trata de recuar em nossas tradições – pois elas são o ponto de partida do nosso exercício de razão, se quisermos mesmo exercitar a razão. Só não atribuímos a elas um privilégio epistêmico a priori. Estou consciente de que, como descrição, isto é selvagememente utópico. (...), mas se o adotamos como um ideal regulatório – não um ideal regulatório da razão singular, no sentido kantiano, e sim um ideal regulatório de como dar razões ao se confrontar com outros modos de raciocínio -, isso pode servir para fazer com que a escrita da história deixe de ser uma prática imperialista e se torne uma prática ética.” (2013, p. 187-8).

moderno, colocando-se acima de todas as demais possibilidades de solidariedade humana” (CHAKRABARTY, 2021, p. 126), tornando “invisíveis”, dentro de sua estrutura de formas narrativas, as estratégias e práticas de repressão. Por isso, Chakrabarty (2021, p. 126) insiste de que é preciso uma história que tente o impossível:

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

É, nesse sentido, que se deve escrever em cima das narrações dadas e privilegiadas da cidadania outras narrações das conexões humanas. É contestar, inevitavelmente, o moderno, e possibilitar àqueles que “se alimentam dos passados e dos futuros sonhados, nos quais as coletividades não se definem pelos rituais da cidadania nem pelo pesadelo da “tradição” inventada da “modernidade”. (CHAKRABARTY, 2021, p. 127). Mas, como diz esse mesmo autor, “estes sonhos se repetirão enquanto os temas da cidadania e do Estado-Nação continuarem dominando nossas narrações da transição histórica, pois estes sonhos são o que o moderno reprime para poder existir”. (CHAKRABARTY, 2021, p. 127).

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

1. 2 Por uma Razão além de si

É bastante perceptível o quanto essa modernidade toda não mais se sustenta como uma lente adequada para decifrar as complexidades da civilização atual. E o paradigma da pós-modernidade é o elegante termo pelo qual atende a visão de mundo emergente, na qual se pode ver, com Byung-Chul Han, uma sociedade consumida pelo “cansaço”. Trata-se da sociedade do desempenho, e seus sujeitos, de desempenho e produção. Ademais de a comunicação generalizada e a superinformação, que ameaçam todas as forças humanas de defesa. E perde-se, no contexto de vida dessa “sociedade do desempenho e produção”, o “dom de escutar”, que se radica precisamente na “capacidade para a atenção profunda, contemplativa,⁴ à qual o ego hiperativo não tem acesso”. (2017, p. 34). E, em vez de liberdade, acaba-se gerando novas coerções, e desencantos. A vida se transformou num sobreviver, e os seres andam automáticos, algo sem vida, sem intensidade, “a vida sadia como sobrevivência é o nível absolutamente mais baixo de vida.” (2017, p. 114). Pode-se dizer que, à medida que a consciência se desenvolve e que se deixa influenciar pelas condições sociais delimitadas pelo sistema, estará impregnada, positiva ou negativamente, por toda a ideologia dominante (TAVARES, 2021, p. 26). Assim, acredita-se, que a busca pela liberdade é, substancialmente, um esforço de superação subjetiva.

Em todas essas observações, pode-se dizer que foi a própria cultura - dominada pelas forças do mercado ou pelos interesses políticos que lhe correspondem, em que se operou uma “colonização do mundo da vida”, e descaracterizada em face da destruição de todos seus ingredientes relativos à transmissão cultural, integração social e educação, que são elementos essenciais a uma convivência humana racionalizada (TAVARES, 2021, p. 38), que abriu, então, essa ferida na humanidade moderna. Perceba-se! Uma ruptura da unidade interior da natureza humana. Há um profundo abismo entre o que se é como indivíduo,

4 Essa vida, conforme explica Byung-Chul Han, “não é um abrir-se passivo que diz *sim* a tudo que advém e acontece. Ao contrário, ela oferece resistência aos estímulos opressivos, intrusivos. Em vez de expor o olhar aos impulsos exteriores, ela os dirige soberanamente. Enquanto um fazer soberano, que sabe dizer *não*, é mais ativo que qualquer hiperatividade, que é precisamente um sintoma de esgotamento espiritual.” E neste sentido, continua Byung-Chul Han, é o que Nietzsche nada mais propõe que a revitalização da *vita contemplativa*. (2017, p. 52).

e o que se é como um ser coletivo. Tecendo uma crítica à cultura, esta como capaz de uniformizar, especializar e fragmentar o indivíduo, promovendo uma total alienação do homem: o ser humano convertido em peça da roda-gigante, exerce uma função mecânica, pervertido em sua essência (MARONI, 1998, p. 33).

No entanto, há no ser humano um apelo para a unificação, para a comunhão com todas as coisas. Pode-se assumir a parte prosaica e viver a parte poética da vida. E a Educação, sob a perspectiva transdisciplinar, que é humanística e transpessoal na essência, acredita-se ser o caminho para que o sujeito capaz de experiência esteja aberto à sua própria transformação. Uma Educação que forma e transforma, a fim de que a lógica da racionalidade perversa do mercado dê lugar a uma racionalidade dos valores.

2 EDUCAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

2.1 O rumo atual do ensino jurídico: problematizando o excesso de racionalismo e da técnica

Inicia-se com as palavras de Adorno (2003, p. 121) sobre o conceito de educação: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Não a mera transmissão de conhecimentos,⁵ de mera modelagem de pessoas a partir do exterior e, sim, a produção de uma consciência verdadeira, de uma consciência ampla, crítica e humanística, diferentemente de uma formação técnico-operacional e reificadora da consciência.

Contudo, o que se vê, na prática hodierna, é que a racionalidade técnica impera nas práticas nacionais de ensino, inclusive, e mormente, no ensino jurídico. Vive-se e respira-se o ambiente “tecnicista”.⁶ Um ensino fundado em raciocínios técnico-operativos, totalmente divorciados da dinâmica da vida social, que não consente a formação de habilidades libertadoras⁷, assim como o acadêmico do Direito apresenta uma postura de “Visão de gabinete; a compreensão de um mundo autocentrada; a ideia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria; a noção de mundo fixada pela orientação

5 O conhecimento, atualmente, é essencialmente a ciência e a tecnologia, “algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; é tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação. Em contrapartida, a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo (...)) Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado (BONDÍA, 2002, p. 27).

6 Nos grandes organismos de pesquisa, como o CNRS (Centro Nacional da Pesquisa Científica), os jovens que não se dedicam a um tema ultra avançado – sobre o “cérebro da sanguessuga”, zombava Nietzsche – não têm a menor chance de serem considerados autênticos pesquisadores. Não só a filosofia é obrigada a imitar a todo custo o modelo das ciências “duras”, mas também estas, por sua vez, se tornaram “tecnociências”, quer dizer, ciências frequentemente mais preocupadas com os resultados concretos econômicos e comerciais do que com questões fundamentais. (...) As grandes interrogações filosóficas apresentam-se aos novos especialistas, dominados pela paixão da técnica, tomadas pela paixão do sério, como futilidades de outros tempos (FERRY, 2007, p. 254).

7 Passando um olhar crítico pela área da educação, percebe-se que há “interesses” crescentes voltados para o ensino superior: Alunos são vistos como mensalidades, cursos de todos os matizes são criados, *campi* escolares estão se multiplicando como farmácias, crescendo em número e perdendo em essência, cultura e sabedoria. Multiplicam-se as escolas particulares, deterioram-se as escolas públicas. “Não se sabe, como antigamente, nem sequer o nome dos professores, profissão relegada à segunda classe. Ouvi de um educador uma bela frase: “Antigamente tínhamos Mestres; hoje temos pessoas com mestrado.” Como em todas as áreas, um papel – no caso um diploma – escrito proforma está substituindo a verdadeira missão da educação. O conteúdo da formação perdeu seu sentido, pois o que vale é o certificado da conclusão de um curso, qualquer que seja ele, seja por mérito, seja por terem pago as mensalidades (senão o próprio diploma). O que interessa é despejar recém-formados que vendam seus serviços a qualquer preço. (...) As injustiças cometidas pela Justiça clamam por uma justiça que não sabemos onde podemos encontrar. Ou melhor, uma vez mais delegamos a terceiros tarefas que, ao longo do tempo, se corroem e se pervertem, invertendo o vetor de sua atuação. A venda da *Justicia* romana agora veda a sua razão. A balança de Themis está desequilibrada; e suas filhas, a Lei, a Paz e a Equidade, estão despidas de suas dignidades e vagam sem rumo, oferecendo-se a aventureiros diversos que compram seus serviços sem entender nem sequer seu significado.” (LONDRES, 2007, p. 228).

da ordem legal; a ação no cumprimento do “estrito” dever legal...” (BITTAR, 2007, p. 322). Assim também alienante é o conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios (OAB, Concursos públicos, Provas semestrais monodisciplinares...), se desacompanhado de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social, além da lógica identitária dominante.

Ademais, esse profissional, talvez “altamente especializado” num dos inúmeros ramos do Direito,⁸ estará insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica, ou mesmo para pensar a responsabilidade do exercício de sua função dentro do sistema. No geral, percebe-se que o discurso jurídico atua como uma força social fundamental para a unificação ideológica em prol dos interesses dominantes, tendo em vista o hermetismo de sua linguagem. Neste sentido, o Professor Tércio Sampaio Ferraz Júnior assevera:

As doutrinas jurídicas se limitam, assim, a fornecer interpretações que não são propriamente orientação para a ação, mas instrumentos de controle da massa despolitizada. Em consequência, o jurista, desde que entra na Faculdade até o ápice de seu desenvolvimento profissional, torna-se presa de uma corrente de bens de consumo que ele ajuda a produzir e a administrar, e que exclui de seu trabalho qualquer reflexão crítica. Pois esta, se levada a sério, destrói as bases mesmas de funcionamento de seu saber dogmático. (1984, p. 71).

Por isso, uma educação direcionada para a disseminação de uma cultura de direitos humanos tem de ser capaz, acima de tudo, de propugnar a construção de uma sociedade preparada para desenvolver a capacidade de expansão da autonomia individual.⁹ Porque o que se vê é que o indivíduo moderno é rebaixado a uma função, pois é ela quem representa um valor coletivo palpável e suficiente para garantir a possível sobrevivência. Essa é a ferida que a cultura instituiu: não é o homem que conta, mas a sua função diferenciada. E, do ponto de vista psicológico, o “pecado original” é o desvio daquilo que se é (MARONI,

8 A especialização pode se apresentar um problema quando desacompanhada da compreensão dos desafios morais, econômicos e sociais que dão sentido à técnica jurídica. Morin nos explica que a instituição disciplina acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído. Este objeto, então, será percebido como uma coisa autossuficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, e até isoladas em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte (MORIN, 2009, p. 106). Nunca terminaríamos de enumerar as “especialidades” que os estudantes são forçados a escolher para serem considerados “sérios” e “tecnicamente competentes”. E quanto mais racional, menos sentimental! Formação e *de-formação* podem estar andando lado a lado! (BITTAR, 2007, p. 315).

9 Não se trata aqui de autonomia como fundamento de uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, e sim de um conceito *complexo* de autonomia, porque a constatação dos sistemas dependentes possibilita reconhecer que os indivíduos que nele se encontram atuam com o meio, como forma própria de comunicação, embora sem se desligarem por completo dos sistemas. A esse suporte da autonomia agrega-se, mais tarde, o da identidade, representativo dos princípios da diferença e da equivalência, pelos quais será possível reconhecer no indivíduo uma dupla face: um lado subjetivo de identificação do eu, que se assemelha, assim, ao *cogito* e um lado objetivo de diferenciação, que pode ser observado pelo próprio eu, na forma do *alter*. Assim, para determinado indivíduo, o *ego* e o *alter* se contemplam no mesmo ser auto-organizado. A auto-organização é dependente e não autopoietica. Quer dizer que os seres vivos, ainda que compreendidos dentro de um determinado sistema, estão sujeitos ao processo de perda de energia e que por isso devem extraí-la do mundo exterior, o que implica uma constante interação com o meio. (...) (TAVARES, 2000, p. 100). Corresponde ao princípio da autonomia/dependência proposto por Edgar Morin. “Os seres vivos são seres auto-organizadores, que se auto-produzem e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia. Como tem necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência. É por isto que precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores. Isto vale também para os seres humanos, que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura; e também para as sociedades, que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico”. “Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.” (2009, p. 95, p. 118).

1998, p.312)¹⁰ Vejamos! Vive-se na era da heteronomia, e não da autonomia, e de uma subjetividade fragilizada, a qual se vê acoçada por um forte influxo de heteronomias estrangeiras que determinam como a subjetividade deve ser desde fora. Mas o processo de dissociação apresenta-se como um *pharmakon*: veneno e remédio; morte e cura. A solução, segundo Jung, é o homem individuado¹¹, portador de uma nova Subjetividade. A outra possibilidade é a barbárie, e seu subproduto, o totalitarismo.

Daí o papel da emancipação da consciência, a qual ainda se encontra fragmentada, e precisa ser ampliada de forma a alcançar autonomia, esta, neste caso, necessária para a cultura democrática¹², o que só é possível de ser operada pela Educação. Mas de que modelo de educação se fala? Pois não há que ser a educação que se apresenta atualmente, qual seja, como “serva de todos: de modelos econômicos, de partidarismos políticos, de disputas religiosas, filosóficas, ideológicas, de gênero e étnicas. Perde-se, nessa disputa, a perspectiva de tentar pensar a Educação a partir dela mesma” (RÖHR, 2013, p. 152). Então, com que finalidade educamos?

Uma educação emancipatória deve visar, acima de tudo, criar condições para o surgimento de pessoas autênticas, e isto significa assegurar as condições para a máxima realização de suas potencialidades criativas (NICOLESCU, 2001, p. 150). Dessa forma, a compreensão da necessidade de uma percepção multidimensional, de valores, de inteireza humana, de sentimentos e de poesia nos remete para a construção de conhecimentos mais abrangentes, profundos e diversificados, para além da linearidade e da fragmentação.

Nessa linha de pensamento, o projeto de Direitos Humanos deve ser capaz de sensibilizar e humanizar (BITTAR, 2007, p. 316). Ser capaz de alcançar o entendimento essencial de que a condição para Ser Humano, para a Compaixão, para a Empatia tem que ser estimulada. Precisa ser desenvolvida. Trata-se de um processo educativo bio-psico-social; um projeto pedagógico, portanto, que seja a favor de uma cultura dos direitos humanos para a formação de uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos. Uma Educação, portanto, que atue sob a esteira de uma formação que visa

10 E quanto menor for a personalidade, tanto mais imprecisa e inconsciente se torna a voz interior, até confundir-se com a sociedade, sem poder distinguir-se dela, privando-se da própria totalidade para diluir-se na totalidade do grupo. A voz interior é substituída pela voz do grupo social e de suas convenções; em lugar da designação aparecem as necessidades da coletividade. A não poucos sucede que, mesmo estando nesse estado social inconsciente, são chamados por uma voz individual e assim começam a distinguir-se dos outros e a deparar com problemas a respeito dos quais os outros nada sabem. Em geral é impossível para esse indivíduo explicar às outras pessoas o que lhe aconteceu, pois existe como que um muro de fortíssimos preconceitos a impedir a compreensão. Enfim, o que impulsiona alguém a escolher seu próprio caminho, e a elevar-se como uma camada de nevoeiro acima da identidade com a massa humana? (...) O que, pois, dá o último impulso a favor de *algo fora do comum*? É o que se denomina *designação*; é um fator irracional, traçado pelo destino, que impele a emancipar-se da massa gregária e de seus caminhos desgastados pelo uso. Personalidade verdadeira sempre supõe designação e nela acredita, nela deposita *pístis* (confiança) como em Deus, mesmo que na opinião do homem comum seja apenas um sentimento pessoal de designação. Esta designação age como se fosse uma lei de Deus, da qual não é possível esquivar-se. O fato de muitíssimos perecerem, ao seguir seu caminho próprio, não significa nada para aquele que tem designação (JUNG, 2011, p. 187).

11 Na concepção de Jung, a verdadeira educação se dá no processo de individuação, porque é nele que acontece a transformação interna da alma. É no processo de individuação que o indivíduo se constitui psicologicamente tornando-se uma unidade separada (diferenciação) e ao mesmo tempo unido à humanidade toda (reintegração). Essa construção progressiva de uma diferenciação do coletivo externo e das fantasias do inconsciente coletivo se dá pela educação. Educar estas partes da psique é um trabalho de anos – e não somente um trabalho psicológico, vale saber, é um trabalho de auto-educação e de auto-conhecimento (CARVALHO, 2019, p. 2-05).

12 Seguimos com o professor Juarez Tavares, o qual salienta que é preciso se ter outra compreensão de Democracia. Não exclusivamente a representativa do Congresso. Isto é uma forma antiga de Democracia, e que existe para manter a aparência de democracia. Inclusive, se verificarmos a Constituição Federal brasileira de 1824, poderemos enunciar inúmeros princípios democráticos de defesa dos direitos fundamentais. No entanto, o Brasil nessa época vivia sob o regime escravagista. Então, aquela Constituição era pró-forma, para as elites, e não para o povo brasileiro. O mesmo acontece com as outras Constituições brasileiras. Sendo assim, alerta o professor Tavares, a Constituição, na verdade, não encerra, especificamente, uma forma pela qual se possa defender e executar todos os direitos fundamentais. A Democracia parte da ideia de que todos os cidadãos são sujeitos de direito, são autores do processo democrático e, por isso, é indispensável que se reconheça a prevalência dos direitos fundamentais da pessoa humana sobre qualquer razão de Estado. Não existe qualquer razão de Estado que possa sobrepor-se aos direitos fundamentais! Pois foram as razões de Estado que levaram às guerras mundiais, e ainda levam ao extermínio de muitas pessoas, às invasões indevidas no Iraque ou em outros países. Democracia é outra coisa! A representação parlamentar é só uma forma de sistema político. Ela não esgota o que constitui a verdadeira Democracia! Devemos exercitar uma democracia consciente, demonstrar nossa indignação para os fatos que acontecem (...). (FALA, 2016). E prosseguindo com Michel Foucault, numa criação de uma ética da resistência como forma de enfrentamento da microfísica do poder (CASTELO BRANCO, 2015, p. 95).

a integralidade, ou seja, que busca compreender o ser humano de forma complexa, contextualizada e multidimensional (SILVA, 2015, p.18) Uma educação para os direitos humanos deve formular problemas, não no nível abstrato, mas, sim, conscientizar-se do modelo de sociedade que se tem, e que se deseja ver desconstruída, porquanto perversa em sua estrutura, causa não só de dominação material, sobretudo, mental e espiritual.

E o próprio educador, como elemento central desse processo, deve sempre ter em mente que pouco adianta falar e dar ordens. O importante é o exemplo! Ele deve ter sido educado antes e ter experimentado em si mesmo se são eficientes ou não as verdades psicológicas que aprendeu em sua escola (JUNG, 2011, p.148).

Defende-se, veementemente, que o ensino jurídico deve ser mais formativo (gerador da autonomia do pensar), do que instrutivo (somatória de informações acumuladas). Neste sentido, também Juarez Tavares, no tocante ao papel da Universidade, escreveu: “Uma Universidade sem luta política, sem crítica, sem ideal de transformação social não é uma universidade, é apenas um curso de práticas, bem aos moldes propostos pelos regimes autoritários.” (2017). E a questão que se deve colocar à pesquisa é de saber se ela vem, efetivamente, para resolver os problemas humanos com os quais nos defrontamos: sociais, econômicos, ambientais, filosóficos, éticos; se ela é verdadeiramente neste sentido, uma pesquisa transformadora. Ela está verdadeiramente a serviço do Homem? Ou a serviço de outros interesses? (THIERIOT, 2016, p. 83).¹³

Assim, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. E aí está a finalidade primordial de toda tarefa pedagógica, qual seja, contribuir com a humanização. Este é o sentido do fazer educativo! E reconhecer que só é possível o desenvolvimento integrado, a partir de saberes que se complementam e que levam à compreensão da vida na sua plenitude.

2.2 O pensar complexo e transdisciplinar na educação: Educar para a compreensão humana

O pensamento complexo baseia-se no esforço de compreender o que é “tecido junto”, interdependente, interativo e interretroativo (MORIN, 2009; 2015). Além disto, Moraes (2018) sinaliza que a complexidade, epistemologicamente, é matriz geradora da transdisciplinaridade, calcada na lógica do terceiro incluído, nos níveis de realidade/níveis de percepção e na complexidade. A transdisciplinaridade recoloca a subjetividade e a multidimensionalidade do sujeito em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio circundante, fazendo emergir uma pluralidade de percepções e significados alinhados à auto-eco-organização¹⁴ do sujeito.

Quando se faz referência ao processo da transdisciplinaridade, está se reportando ao sentido mais amplo do conhecimento, onde a ciência não tem mais o poder de gerenciar comportamentos que significam alcançar a eficiência pela eficiência, mas a eficiência pela construção da dignificação da pessoa humana (CARNEIRO, 2015, p. 99).¹⁵

13 “La question qui se pose à la recherche est de savoir si elle parvient effectivement à résoudre les problèmes humains auxquels nous faisons face, sociaux, environnementaux, économiques, philosophiques, éthiques, si elle est vraiment en ce sens, une recherche transformatrice. Est elle vraiment au service de l'humain? Au service de l'autre? A-t-elle les conditions de capaciter mutuellement les personnes, apporte-t-elle des réponses concrètes?”

14 Princípio explicado na nota n.07.

15 Porque, como salienta, José Larrosa Bondía, “Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.” (2002, p. 28).

Nessa linha de construção, delinea-se que o olhar complexo e transdisciplinar para a educação tem preocupação central com o humano em sua tríade constitutiva (indivíduo/espécie/sociedade). A transdisciplinaridade questiona os papéis verticalizados e polarizados de professor e aluno, contexto e conteúdo, didática e cultura, aprendizagem e vida, sujeito e objeto. E as práticas pedagógicas emergentes destas bases preocupam-se com a humanização dos sujeitos, justamente por terem compromisso social, ecoformador e transdisciplinar, na busca de um novo sentido da vida (SUANNO, 2010, p. 164). Pensar complexo e transdisciplinar é, ademais, diretamente, conviver dialogicamente em interação e aceitação mútua à diversidade como potencial humano de fortalecimento da trama social e ecossistêmica (ALVES, 2014); reconhecer, respeitar, valorizar e religar culturas tradicionais locais e a “cultura universal” (SUANNO, 2015); estabelecer uma ecologia de saberes preocupada em partir do “Pensamento do Sul” questionando a ciência ocidental em seu caráter eurocêntrico, etnocêntrico e androcêntrico (MORAES, 2014).

A pesquisa transdisciplinar, que privilegia outras noções éticas, leva-nos a repensar os pressupostos que temos utilizados para integração da razão com a intuição, do imaginário com o concreto e da sensibilidade, emoção e criatividade ao ato de conhecer.¹⁶

2.3 A Humanidade no Sagrado como Terceiro Termo Incluído: a realidade que nos une

Quando não se encontra solução em uma disciplina, a solução vem de fora da disciplina:

Quando abandonamos as certezas de uma lógica que menospreza o invisível, a razão desperta livre e o coração renasce amplo para ver o que os olhos se esqueceram de ver, as mãos de tocar, os ouvidos de ouvir. Voltamos a nos integrar conscientemente com a totalidade da vida, com o grande mistério da natureza. Libertando-nos de um racionalismo científico ultrapassado e de uma superstição materialista, que vem prevalecendo no *establishment* científico e cultural já faz 300 anos, o ser humano pode readquirir a sua verdadeira perspectiva, que é cósmica e transpessoal.¹⁷ (DALDEGAN, 2005, p.121).

Nesse contexto, o fenômeno do sagrado é visto como aquilo que liga a pessoa às diferentes dimensões de percepção e de realidade, permitindo que ela transite nessas diferentes dimensões, dialogando, com abertura, rigor e tolerância, sem preconceituar ou rotular, mas interagindo na dinâmica de renovar-se e recriar-se a partir de cada relação, preservando a sua essência (NICOLESCU, 2001) O Sagrado é a espiritualidade universal, inerente a todos os Seres Humanos, corresponde à Essência de cada um de nós e transcende ao corpo físico, assim como a toda forma de energia. O Sagrado é, portanto, atemporal, adimensional – Eterno e Infinito. Pode-se dizer, diante dessa experiência, que nossa consciência oscila entre a percepção das formas temporais e a percepção do Ser-em-Si, do Sagrado dentro de nós, que não tem forma, nem tempo.

Acredita-se, então, que tudo isso é capaz de contribuir para a formação de uma consciência humanística, transdisciplinar e transpessoal, e ética de pertencer à espécie humana. Porquanto o ser humano, ao longo dos milênios, manteve-se consciente da chama sagrada que arde sem cessar em sua alma

16 Para o Direito, a pesquisa realizada com base na complexidade e na transdisciplinaridade, mais do que método, lógica e teoria do conhecimento, poderá, com efeito, ensejar também uma nova hermenêutica. Porquanto, sabemos que a complexidade e a transdisciplinaridade são consequências uma da outra. Ora, as sociedades, sendo complexas, exigem pesquisa transdisciplinar, por isso a sua importância para o Direito, (...) Por essa razão, é nosso dever considerar a pesquisa transdisciplinar e seus problemas, também no âmbito do Direito (CARNEIRO, 2015, p. 38).

17 Neste sentido, entendem-se as pretensões da psicologia de profundidade, transpessoal, que não se contenta com o espaço atual já possuído pelo nosso Eu consciente, mas quer avançar sempre mais em todas as direções, alargando a consciência. (...) Para isso é necessário “escutar-se dentro, no próprio si, em cada momento da vida”. (...) Daí nasce um novo horizonte que vai além da pessoa, em dimensão transpessoal. Procura-se uma nova gnose, conhecimento para descobrir o divino em nós e reavivá-lo. Pela Gnose a pessoa religa-se à energia-fundamento do cosmos. Aprofunda-se uma percepção da interligação de todas as coisas. Daí toma-se consciência de que entre cada um e o cosmos existem laços profundos, correspondências secretas, afinidades vitais que devem ser restabelecidas, superando o dualismo interno (corpo-mente) e externo (cada um e natureza). (RAMPAZZO, 2001, p. 59).

e que busca expressão nos símbolos, formas e metáforas que vêm se projetando na consciência humana ao longo de toda a história. É preciso estar atento, promover o dom da escuta, e traçar o caminho de volta: O caminho do conhecimento que o homem deve seguir para (re)tornar-se um ser “visual- visionário”: o caminho da unidade entre a intuição e a razão.¹⁸ Para que o Sujeito, que é Transdisciplinar na essência, possa perceber-se habitando outro nível de realidade que permita, não só a reconexão consigo mesmo, mas também com o Outro, com a Natureza e com o Sagrado.

A partir desses pressupostos, é importante afirmar que a ética humanista pura, que coloca a salvação totalmente nas mãos das próprias forças humanas, sem deixar espaço para os potenciais imanentes e transcendentais da condição humana, incapaz de ampliar as fronteiras da subjetividade humana, não passa de uma especulação bem-intencionada daqueles que não conseguiram aproximar-se o suficiente do Sagrado.¹⁹

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de história moderno e ocidental, que presume e ajuda a garantir a ideia de Homem, na qual o humanismo ancora a noção de que há um único Homem, mas há muitas histórias a seu respeito, assume um privilégio epistêmico e está conectado ao imperialismo.

Pode-se dizer que à medida que a consciência se desenvolve e que se deixa influenciar pelas condições sociais delimitadas pelo sistema, estará impregnada, positiva ou negativamente, por toda a ideologia dominante. Assim, acredita-se que a busca pela liberdade é, substancialmente, um esforço de superação subjetiva.

O projeto de Direitos Humanos deve ser capaz de sensibilizar e humanizar. Ser capaz de alcançar o entendimento essencial de que a condição para Ser Humano, para a Compaixão, para a Empatia tem que

18 Como explica o Professor romeno, de Filosofia e Semiótica, em suas pesquisas sobre os Biofótons, ao comparar os signos possíveis ou manifestos do mundo, o conhecimento humano desenvolveu dois grandes tipos de dicotomias: empírica (externa) vs. racional (interna), intuitiva (emocional, afetiva) vs. discursiva (lógica). Da combinação dessas dicotomias complementares resultam quatro modos de conhecimento, de significação do mundo, a saber: a significação de tipo experiencial (intuitivo-empírico); a significação de tipo holístico (intuitivo-racional); a significação de tipo analítica (discursiva-racional) e a significação de tipo experimental (discursivo-empírico). Estes tipos de significação não são puros. Eles se interferem ao nível de ações cognitivas humanas complexas que implicam a participação complementar dos dois hemisférios cerebrais. Ao mesmo tempo, elas podem significar os principais tipos de discursos que o “homo cogitans” produziu no fim dos séculos: mágico, ritual, mítico, iniciático, religioso, artístico, filosófico, científico, tecnológico. Por todos estes tipos de discurso cognitivo, a luz pode ser considerada como um elemento mediador. Por que a Luz? Porque, no plano ontológico, a vida do homem é um “dom do sol”. Uma tal intuição está presente em todas as formas através das quais o homem conheceu - no plano gnoseológico - sua relação com o mundo e implicitamente com a luz solar. A Luz como arquétipo do conhecimento humano, constitui o “núcleo duro” cuja metamorfose descreve a evolução do homem do nível bio-físico ao nível psíquico, da luz à iluminação, da natureza à cultura. Ultrapassando os limites de uma ciência acadêmica, a passagem “da luz à iluminação” não representaria mais somente uma metáfora, mas um processo de metamorfose objetiva, que descreveria a gênese mesma do conhecimento humano. Colocar em evidência o caminho do conhecimento que o homem deve seguir para (re)tornar-se um ser “visual- visionário”: o caminho da unidade entre a intuição e a razão. Se aceitarmos a equivalência etimológica (latina): *Lumen* =Lux, podemos dizer que conhecer a multiplicidade das formas/signos da luz é conhecer a essência mesma do mundo. “Tanto de Luz, tanto de Conhecimento.” (STĂNCIULESCU, 2005, p. 281-300).

19 Nós temos necessidade de compreender os fenômenos em profundidade, e não simplesmente aceitar o que nos é dito, ou o que nos é dado através de circuitos e de instituições sociais bem estruturadas. Nós devemos aprender a aceitar que nosso pensamento é uma grande força espiritual e concreta para instigar a mudança. (...) A responsabilidade pessoal quer que cada pessoa procure o equilíbrio das energias interiores e exteriores, e reforce seu sentido de conexão, de empatia e de visão criativa. As novas descobertas da neurociência, biologia e física quânticas revelaram que uma forma de consciência conectada não-local tem uma base científica. Isso demonstra que algumas experiências transcendentais ou espirituais de uma unicidade coletiva têm uma base válida no seio de um novo paradigma científico. O nosso futuro evolutivo não tem que ser dividido entre a ciência e as ciências humanas, mas pode ser - deve ser - uma criativa fusão e uma parceria colaborativa. “Nous avons besoin de comprendre les phénomènes en profondeur et ne pas simplement accepter ce qu'on nous dit, ou ce qui nous est donné par le biais de circuits et d'institutions sociales bien structurés. Nous devons apprendre à accepter que notre pensée est une grande force spirituelle et concrète pour instiguer le changement. (...) La responsabilité personnelle veut que chaque personne recherche l'équilibre des énergies intérieures et extérieures; et renforcer son sens de connexion, d'empathie et de vision créative. Les nouvelles découvertes en neuroscience, biologie et physique quantiques ont montré qu'une forme de conscience connectée non-locale a une base scientifique. Nos futurs évolutionnaires n'ont pas à être divisés entre la science et les sciences humaines mais peuvent être - doivent être - une fusion créatrice et un partenariat collaboratif.” (DENNIS, 2012, p. 15-16).

ser estimulada. Precisa ser desenvolvida. Trata-se de um processo educativo bio-psico-social; um projeto pedagógico, portanto, que seja a favor de uma cultura dos direitos humanos para a formação de uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos. Uma Educação, portanto, que atue sob a esteira de uma formação que visa à integralidade, ou seja, que busca compreender o ser humano de forma complexa, contextualizada e multidimensional.

Defende-se, veementemente, que o ensino jurídico deve ser mais formativo (gerador da autonomia do pensar), do que instrutivo (somatória de informações acumuladas).

Nessa linha de construção, delinea-se que o olhar complexo e transdisciplinar para a educação tem preocupação central com o humano em sua tríade constitutiva (indivíduo/espécie/sociedade). A transdisciplinaridade questiona os papéis verticalizados e polarizados de professor e aluno, contexto e conteúdo, didática e cultura, aprendizagem e vida, sujeito e objeto. E as práticas pedagógicas emergentes destas bases preocupam-se com a humanização dos sujeitos, justamente por terem compromisso social, ecoformador e transdisciplinar, na busca de um novo sentido da vida.

Acredita-se, então, que tudo isso é capaz de contribuir para a formação de uma consciência humanística, transdisciplinar e transpessoal, e ética de pertencer à espécie humana. Porquanto o ser humano, ao longo dos milênios, manteve-se consciente da chama sagrada que arde sem cessar em sua alma e que busca expressão nos símbolos, formas e metáforas que vêm se projetando na consciência humana ao longo de toda a história. É preciso estar atento, promover o dom da escuta, e traçar o caminho de volta: O caminho do conhecimento que o homem deve seguir para (re)tornar-se um ser “visual- visionário”: o caminho da unidade entre a intuição e a razão. Para que o Sujeito, que é transdisciplinar na essência, possa perceber-se habitando outro nível de realidade que permita não só a reconexão consigo mesmo, mas também com o Outro, com a Natureza e com o Sagrado.

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

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALEXY, Robert. ¿Derechos humanos sin metafísica? Traducción de Eduardo R. Soderó. **Doxa**, Alicante, n. 30, p. 237-248, 2007. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/derechos-humanos-sin-metafisica/>. Acesso em: 05 out. 2022.

ALVES, Maria Dolores Fortes. Psicopedagogia e transdisciplinaridade: a sabedoria da diversidade. *In*: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

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

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2022.

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

CARVALHO, Jussara Maria Janowski. **Jung: educador da personalidade**. Filosofia e Educação. 2019. Disponível em: <https://doceru.com/doc/c85c08>. Acesso em: 05 out. 2022.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

CHAKRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da história: quem fala em nome dos passados "índios"? **Politeia - História e Sociedade**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 104-130, 2021. DOI: 10.22481/politeia.v19i2.7384. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/7384>. Acesso em: 05 nov. 2022.

DALDEGAN, Hélio. **Diálogos com o Criativo**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005. 160 p.

DENNIS, Kingsley L. **Conscience quantique: allier science et spiritualité pour le(s) future(s) de l'évolution**. 07 dez. 2012. Disponível em: <http://kingsleydennis.com/conscience-quantique-allier-science-et-spiritualite-pour-les-futurs-de-levolution/>. Acesso em: 01 out. 2022.

FALA do professor Juarez Tavares. 20 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W2USGrel050>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FERRAZ JÚNIOR. Tercio Sampaio. Existe um espaço no saber Jurídico atual para uma teoria crítica? *In*: PLASTINO, Carlos Alberto. (org.). **Crítica do Direito e do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FERRY, Luc. **Aprender a Viver**. Filosofia para os novos tempos. Tradução de Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 302 p.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

LONDRES, Luiz Roberto. **Sintomas de uma época: quando o ser humano se torna objeto**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2007. 2256 p.

MARONI, Amnéris. **Jung: o poeta da alma**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

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

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eolá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.
- RAMPAZZO, Lino. Tendências do Misticismo no Início do Milênio. **Revista Idéias e Argumentos**, Americana, Unisal, ano 2, n. 2- 3, p. 52-69, 2001.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173–189, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i11.554. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- SILVA, Sidney C. R. da. A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16769>. Acesso em: 06 out. 2022.
- STĂNCIULESCU, Traian D. Les Signes de la lumière: avatars historique de la connaissance humaine. Part IV, Instead of French Abstract. **Semiotics of light**. An integrative approach to human archetypal roots. 2. ed. Iași, Geneva: Cristal-Concept, 2005. 324 p.
- SUANNO, Juan Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- SUANNO, Marilza V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-213.
- SULLIVAN, E. P. Liberalism and imperialism: J. S. Mill's defense of the British Empire. **Journal of the History of Ideas**, v. 44, n. 4, p. 599-617, 1983. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2709218> Acesso em: 05 nov. 2022.
- TAVARES, Juarez. **Teoria do Injusto Penal**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000. 336 p.
- TAVARES, Juarez. **O que penso da UERJ**. 14 jan. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/juarez.tavares.5/posts/10209540909372586>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- TAVARES, Juarez. **Crime**: crença e realidade. Rio de Janeiro: Da Vinci Livros, 2021. 216 p.
- THIERIOT, Mariana. Transdisciplinarité et post modernité: le tiers montré. **PLASTIR** 44, p. 56-84, dez. 2016. [Plasticités Sciences Arts](https://www.plasticities-sciences-arts.org/PLASTIR/Thieriot%20P44.pdf). Entre Sciences, Arts et Humanités. Disponível em: <https://www.plasticities-sciences-arts.org/PLASTIR/Thieriot%20P44.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.