**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**
**MESTRADO EM JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS**

KELITA MORENA DA COSTA CHAVES

# **EDUCAÇÃO JUDICIAL E DIREITOS HUMANOS:** uma análise da formação da magistratura na Amazônia

MACAPÁ
2026

KELITA MORENA DA COSTA CHAVES

# **EDUCAÇÃO JUDICIAL E DIREITOS HUMANOS:** uma análise da formação da magistratura na Amazônia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direito.
Área de concentração: Justiça e Direitos Humanos.
Linha de Pesquisa: Sistemas de Justiça e Direitos Humanos.
Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões.

MACAPÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

---

C512e Chaves, Kelita Morena da Costa.

Educação Judicial e Direitos Humanos: uma análise da formação da magistratura na Amazônia [recurso eletrônico / Kelita Morena da Costa Chaves. - 2026.

119 f.

Orientadora: Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Dissertação (Mestrado em Justiça e Direitos Humanos) - Universidade Federal do Amapá, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Pós-Graduação, Programa de Pós Graduação em Direito, Macapá - AP, 2026.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Direitos humanos. 2. Magistratura – Formação profissional. 3. Educação judicial. I. Simões, Helena Cristina Guimarães Queiroz, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá . III. Título.

CDD 23. ed. – 341.48

---

CHAVES, Kelita Morena da Costa. **Educação Judicial e Direitos Humanos**: uma análise da formação da magistratura na Amazônia. Orientadora: Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões. 2026. 119 f. Dissertação (Mestrado em Justiça e Direitos Humanos) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Departamento de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP, 2026.

KELITA MORENA DA COSTA CHAVES

# **EDUCAÇÃO JUDICIAL E DIREITOS HUMANOS:** uma análise da formação da magistratura na Amazônia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direito.
Área de concentração: Justiça e Direitos Humanos.
Linha de Pesquisa: Sistemas de Justiça e Direitos Humanos.
Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Data da Banca Examinadora: 30/10/2026

Aprovação: (  ) Sim  (  ) Não

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br HELENA CRISTINA GUIMARAES QUEIROZ SIMOE
Data: 03/11/2026 21:42:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
PPGD - Universidade Federal do Amapá
Orientadora e Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIA MAURMANN XIMENES
Data: 05/11/2026 10:03:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Júlia Maurmann Ximenes
PPG - Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)
Membro Titular Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br LINARA OEIRAS ASSUNCAO
Data: 04/11/2026 13:06:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Linara Oeiras Assunção
PPGD - Universidade Federal do Amapá
Membro Titular Interna

## RESUMO

Esta pesquisa analisa o tratamento dispensado aos direitos humanos nos cursos oficiais de formação inicial da magistratura desenvolvidos pelas escolas judiciais dos tribunais de justiça dos estados da região norte do Brasil, nos anos de 2016 a 2025. Investiga-se como o poder judiciário prepara seus membros diante dos desafios para a concretização dos direitos humanos num território marcado por desigualdades, como a Amazônia. O problema de pesquisa consiste em responder: qual o lugar dos direitos humanos na formação oficial da magistratura na Amazônia? O objetivo geral foi analisar como os direitos humanos são abordados nos cursos de formação inicial ofertados pelas escolas judiciais locais, e como objetivos específicos: a) debater as exigências constitucionais para o exercício e a formação da magistratura diante da abertura promovida pela Constituição Federal de 1988 aos direitos humanos em toda a sua complexidade; b) compreender o papel da educação judicial nesse marco, seus fundamentos teóricos e o desenho institucional e formativo ao qual se submete a magistratura brasileira; e c) analisar os cursos de formação inicial no recorte fixado, mapeando a abordagem dos direitos humanos pelas escolas pesquisadas a partir do marco teórico apresentado e das diretrizes da ENFAM. Adota-se como referencial a teoria crítica dos direitos humanos. Trata-se de pesquisa qualitativa, operacionalizada por meio de pesquisa documental, cujo corpus é constituído por dez projetos de cursos de formação inicial credenciados no recorte fixado. Para o exame dos documentos, utiliza-se o método da Análise de Conteúdo, com emprego da técnica da análise categorial. O mapeamento identificou 31 temas relacionados aos direitos humanos, reagrupados em três categorias: os direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo, os valores e práticas para humanização de sujeitos e processos e os direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade. Os resultados revelam as três categorias aparecem em todos os projetos analisados e ocupam posições distintas na estrutura dos documentos: a dimensão jurídico-positiva concentra a maior parte dos temas aparecendo como repertório técnico a ser dominado; a dimensão humanística organiza a justificativa e a metodologia dos cursos; e a dimensão emancipatória permanece restrita ao conteúdo a ser ministrado. Conclui-se que os direitos humanos ocupam, nessa formação, o lugar de repertório normativo a ser aplicado e de postura ética a ser cultivada por quem julga, cabendo aos sujeitos e às lutas que os originaram a condição de matéria listada entre os conteúdos, quadro que reforça o abismo entre o que se diz e o que se faz em matéria de direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação judicial; direitos humanos; magistratura; Amazônia.

## ABSTRACT

This research examines how human rights are addressed in the official initial training courses for judges delivered by the judicial schools of the courts of justice of the northern states of Brazil, from 2016 to 2025. It investigates how the judiciary prepares its members to face the challenges of realising human rights in a territory marked by inequality, such as the Amazon. The research problem consists in answering: what place do human rights occupy in the official training of judges in the Amazon? The general objective was to analyse how human rights are addressed in the initial training courses offered by the local judicial schools, and the specific objectives were: a) to discuss the constitutional requirements for the exercise and the training of the judiciary in light of the opening promoted by the Federal Constitution of 1988 to human rights in all their complexity; b) to understand the role of judicial education within this framework, its theoretical foundations and the institutional and formative design to which the Brazilian judiciary is subject; and c) to analyse the initial training courses within the established scope, mapping how human rights are addressed by the schools studied, on the basis of the theoretical framework presented and of the guidelines issued by ENFAM. The critical theory of human rights is adopted as the theoretical framework. This is a qualitative study, carried out through documentary research, whose corpus comprises ten projects of initial training courses accredited within the established scope. For the examination of the documents, the method of Content Analysis is employed, with the technique of categorial analysis. The mapping identified 31 themes related to human rights, regrouped into three categories: human rights as a legal-positive phenomenon; values and practices for the humanisation of subjects and proceedings; and human rights as a representation of struggles for emancipation, recognition and dignity. The results show that the three categories appear in every project analysed and occupy distinct positions within the structure of the documents: the legal-positive dimension concentrates most of the themes, appearing as a technical repertoire to be mastered; the humanistic dimension organises the rationale and the methodology of the courses; and the emancipatory dimension remains confined to the content to be taught. It is concluded that human rights occupy, in this training, the place of a normative repertoire to be applied and of an ethical stance to be cultivated by those who judge, while the subjects and the struggles that gave rise to them are assigned the condition of matter listed among the contents, a picture that reinforces the gap between what is said and what is done regarding human rights.


**Keywords:** Judicial education; human rights; judiciary; Amazon.

# SUMÁRIO

**1 INTRODUÇÃO**.....7
**2 DIREITOS HUMANOS E PODER JUDICIÁRIO**.....15
2.1 Justiciabilidade dos direitos humanos e responsabilidade constitucional do Judiciário.....15
2.2 Uma compreensão dos direitos humanos.....25
2.3 Atividade judicante e práxis instituinte dos direitos humanos.....35
**3 EDUCAÇÃO JUDICIAL E DIREITOS HUMANOS**.....40
3.1 Direitos humanos e formação de julgadores.....40
3.2 Fundamentos e definições da Educação Judicial.....56
3.3 A formação oficial da magistratura brasileira.....64
**4 O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO JUDICIAL NA AMAZÔNIA**.....72
4.1 Percurso metodológico.....72
4.2 Os direitos humanos nos cursos oficiais de formação inicial da magistratura nas escolas judiciais da Amazônia.....82
**5 CONCLUSÃO**.....104
**REFERÊNCIAS** .....111

# 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o tratamento dispensado aos direitos humanos no âmbito dos cursos oficiais de formação inicial da magistratura desenvolvidos pelas escolas judiciais dos tribunais de justiça dos estados da região norte do Brasil, no período compreendido entre os anos de 2016 e 2025. O estudo investiga como o poder judiciário prepara seus membros para os desafios da prática jurisdicional voltada à concretização dos direitos humanos num território marcado por profundas desigualdades, como a Amazônia.

Num cenário de agravamento progressivo das desigualdades e de crescente acionamento do judiciário para a intermediação de conflitos relacionados à precariedade de direitos, a pesquisa suscita a questão da preparação técnica da magistratura, analisando a formação desses profissionais para o exercício da judicatura e refletindo em que medida essa formação promove conhecimentos que permitem uma atuação compatível com as exigências sociais e constitucionais de promoção da dignidade humana.

Sabe-se que, por disposição expressa da Constituição Federal de 1988 (CF/88), para exercer a magistratura no Brasil, além da formação de nível superior por meio do bacharelado em Direito, a chamada educação jurídica, é exigida a frequência e o aproveitamento em ações formativas oficiais promovidas pelo próprio poder judiciário, tanto no momento de ingresso na carreira, visando à adaptação desses profissionais à atividade judicante, quanto de forma contínua, para fins de vitaliciamento e desenvolvimento funcional, a denominada educação judicial (Seabra, 2023).

A investigação proposta se dá no âmbito do sistema nacional de educação judicial, com foco nos programas de formação inicial regulamentados pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) e tendo como objeto o conteúdo da formação realizada por suas escolas judiciais, que, segundo definição da própria ENFAM, são as instituições de formação que integram a estrutura organizacional dos tribunais e as reconhecidas por lei estadual como escolas oficiais (ENFAM, 2025c).

O recorte de interesse pelos direitos humanos dentro dessa formação tem como ponto de partida o papel por eles desempenhado na sociedade contemporânea. Consistindo em um dos principais instrumentos de defesa, garantia e promoção das liberdades públicas e da dignidade humana na atualidade, é reconhecido que os direitos humanos constituem também um dos grandes desafios para a humanidade no século XXI (Cunha, 2005b; Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021; Herrera Flores, 2009).

Os direitos humanos aqui referenciados são compreendidos numa perspectiva ampla,

não somente como produto do conjunto de normas, mas enquanto marco pedagógico e de ação, expressão máxima de processos de luta contra violações de direitos e de acesso a bens materiais e imateriais para uma vida digna de ser vivida (Herrera Flores, 2009).

Compreende-se que, num estado democrático, o poder judiciário é corresponsável, juntamente com os demais poderes do estado, pela concretização dos direitos humanos (Santos; Marques; Pedroso, 1995). Em qualquer demanda submetida à(ao) magistrada(o), deve este ter em conta a dignidade da pessoa humana, verdadeiro valor fundamental do estado brasileiro, consignado no art. 1º, III, da CF/88 (Cunha, 2005b).

Essa responsabilidade foi substancialmente elevada com a expansão política da justiça impulsionada pela promulgação da CF/88 (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021). Com a ampliação das áreas de intervenção e atuação pública do poder judiciário e o maior impacto das decisões judiciais na vida coletiva da população, a própria Constituição passa a admitir a contribuição judicial para as escolhas públicas e a exigir uma postura ativa para conferir eficácia a direitos (Faria, 2024).

A abertura do ordenamento jurídico nacional aos direitos humanos, que passaram a ser exigíveis e justiciáveis tanto no âmbito interno quanto no internacional, resultou numa crescente judicialização para a expansão desses direitos no Brasil, movimento que inseriu uma complexidade técnica, ética, política e epistemológica na esfera de atuação do judiciário. Observa-se, no entanto, que, apesar do aumento das responsabilidades e possibilidades do poder judicial promovidas pela CF/88, o judiciário brasileiro tem falhado em muitas das perspectivas constitucionais (Teixeira, 2001).

A morosidade, a complexidade estrutural da organização judiciária, a obsolescência administrativa, a ineficiência e a pouca transparência da máquina pública estão entre as principais críticas levantadas pelos usuários dos serviços judiciais (Silva; Florêncio, 2011). Desde os anos 1980, estudos como os de Santos (1986; 1995); Faria (1989a, 2005) e Sadek (2004; 2010) têm revelado limitações de ordem institucional, estrutural e procedimental que impedem o judiciário brasileiro de corresponder às expectativas sociais.

Verifica-se, assim, uma crescente insatisfação da população brasileira com os serviços prestados pelo sistema de justiça estatal, percepção confirmada em pesquisa divulgada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2023b), na qual o cálculo do índice de percepção da justiça quantificou a insatisfação em 73,3%. Embora identificadas iniciativas de enfrentamento desse cenário, com a implementação de sucessivas reformas, a transformação do sistema judicial segue incompleta (Da Ros; Taylor, 2019; Amaral *et al.*, 2021).

No âmbito da atividade judicante, verifica-se que a judicialização evidenciou uma

dissonância entre a formação profissional da magistratura e o desempenho judicial socialmente exigido no marco constitucional vigente. Apesar das exigências práticas que a judicialização impõe à magistratura, grande parte desses profissionais é formada numa velha tradição normativista-formalista da dogmática jurídica, que não permite sequer a compreensão dessa nova demanda (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

A postura metodológica comum aos cursos jurídicos no Brasil é estruturada na "ilusão jurídica", que trata a esfera dos direitos como independente e autorregulada (Mészáros, 2008). As consequências dessa metodologia são marcantes na formação e no exercício da magistratura, reduzindo a Justiça a uma dimensão exclusivamente técnico-burocrática, em que o Direito seria neutro e os juízes, meros executores de operações lógico-formais (Faria, 1989).

Essa cultura foi determinante para que fosse talhada, no interior do judiciário e no imaginário social, uma concepção segundo a qual os direitos políticos, econômicos e sociais não se encontravam no âmbito de competência da função judicial (Escrivão Filho, 2015). Como resultado, a despeito da ampliação da pauta de direitos promovida pela CF/88, os tribunais continuaram inacessíveis ou indiferentes à maioria das demandas sociais pela realização de direitos (Silva, 2021).

Essa limitação do sistema judicial fica ainda mais alarmante quando observada no contexto da luta por direitos humanos em face da justiça, em que a oposição se manifesta com clareza no contraditório ambiente da relação entre a cultura judicial e os direitos humanos no Brasil (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021). Observa-se, de um lado, que se atingiu um estágio político e social no qual se vislumbra confiar ao judiciário a função de intermediar conflitos relativos aos direitos humanos, inclusive com conquistas significativas alcançadas por julgamentos notórios realizados pelo Supremo Tribunal Federal (STF)[1]. De outro lado, a tônica dessa relação continua sendo determinada por uma cotidiana e tradicional postura de negação de direitos econômicos, sociais e culturais de grupos estruturalmente vulnerabilizados, bem como pela "escalada de um punitivismo justiceiro que encarcera a pobreza e viola garantias jurídico-processuais" (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p.169).

Segundo Miranda e Cunha (2010), o tratamento dado aos direitos humanos pelo poder judiciário se manifesta por meio do conteúdo das decisões judiciais, devendo a magistratura estar preparada tanto para interpretar e aplicar a legislação em conformidade com esses direitos quanto para aplicar instrumentos normativos específicos de proteção, como as normas e a

[1] Os autores exemplificam a atuação do STF por meio das decisões que promoveram o reconhecimento jurídico da união civil de pessoas do mesmo sexo (ADI 4.277), a continuidade da política de cotas raciais (ADPF 186), o direito à interrupção da gravidez do feto anencéfalo (ADPF 54) e a tutela do direito dos povos quilombolas à terra (ADI 4269), dentre outros.

jurisprudência do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

O que se verifica, no entanto, é que, até o ano de 2023, não havia sequer exigência expressa de cobrança de conhecimentos de direitos humanos no concurso de ingresso na carreira da magistratura, só recentemente inseridos pela Resolução CNJ n. 531, de 14/11/2023. Outro dado que merece destaque, no que tange à educação judicial, é que somente a partir de 2016 os direitos humanos passaram a ser elencados como conteúdo programático mínimo dos cursos oficiais de formação para magistradas(os) no âmbito da justiça comum (ENFAM, 2016).

Esse despreparo e desconhecimento da magistratura sobre os direitos humanos vêm sendo revelados no Brasil desde o início dos anos 2000, com destaque para os estudos de Cunha (2005a, 2008; 2010). Em pesquisa realizada pelo CNJ sobre o comportamento do poder judiciário em relação a importantes instrumentos do Sistema Global de Proteção aos Direitos Humanos (CNJ, 2023a), os resultados não são animadores quanto à modificação desse cenário, pois seguem revelando, por exemplo, um déficit cultural da comunidade jurídica brasileira na aplicação de tratados de direitos humanos. Esse déficit na formação prejudica sobremaneira a capacidade de o sistema judicial responder satisfatoriamente à crescente demanda pela ampliação de direitos impulsionada pela CF/88.

Diante disso, compreende-se que não é possível transformar o sistema judicial sem a criação de uma cultura judicial que permita desenvolver e sustentar transformações convergentes com as aspirações constitucionais de justiça, e a criação dessa cultura depende de uma política de formação dos profissionais que atuam nesse sistema (Gomes, 2018). O ensino do direito e a formação dos magistrados têm, na construção dessas condições e no desenvolvimento dessa nova racionalidade, um papel crucial (Faria, 1989a; Santos, 2011). A necessidade de transformação do processo de formação e recrutamento dos magistrados já vem sendo evidenciada como parte indispensável da transformação da justiça desde os anos 1980 (Lopes, 1989; Santos, 1986).

O sistema de educação judicial brasileiro é fruto de processos de reforma, com destaque para as alterações promovidas pela Emenda Constitucional n. 45/2004, marco da institucionalização de um sistema nacional com a criação de um órgão central responsável por disciplinar e coordenar os programas de formação para ingresso e desenvolvimento na carreira no âmbito da justiça comum: a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira (ENFAM).

A criação da ENFAM reflete, nesse contexto, um esforço institucional para modernizar o sistema de justiça brasileiro, alinhando-o às demandas contemporâneas de eficiência, transparência e equidade (Martins, 2025). A questão que se coloca, porém, é em que medida a

educação judicial está comprometida com os direitos humanos, se orientada para a transformação ou apenas para a perpetuação da cultura judicial vigente.

Compreende-se que um sistema de justiça efetivamente orientado para a realização dos direitos humanos demanda uma qualificação diferenciada dos profissionais responsáveis pelo desempenho da função judicial, com conhecimentos que possibilitem uma atuação compatível com a sociedade complexa e dinâmica em que exercem suas funções (Nalini, 2007; Teixeira, 1998; Santos, 1986).

Considerando que a atividade de juízas e juízes é a essência do desempenho judicial (Gomes; Guimarães, 2013) e que este, na perspectiva constitucional da garantia da dignidade da pessoa humana, deve estar conectado com a materialização dos direitos humanos, ressalta-se a necessidade de oferecer uma formação sob esse caminho (Miranda; Cunha, 2010).

Inserido nesse contexto, o problema de pesquisa deste trabalho consiste em responder: qual o lugar dos direitos humanos na formação oficial da magistratura na Amazônia? Os contornos sobre o lugar dos direitos humanos, para efeito desta pesquisa, têm por base duas dimensões: a teoria crítica (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021; Gallardo, 2014; Herrera Flores, 2009; Rubio, 2022), para entendê-los além dos limites acomodados no ordenamento jurídico nacional e internacional; e sua mediação no campo da educação, a partir de seu potencial formativo emancipatório para a magistratura e de sua necessária relação com temas transversais

A investigação parte, ainda, do reconhecimento da bipolaridade dos direitos humanos, definida por Rubio (2022) como a naturalização do abismo entre a teoria, de inclusões abstratas, e a prática, de exclusões concretas. Essa bipolaridade impacta diretamente o exercício da atividade judicante, quando a garantia dos direitos humanos passa a ser integralmente delegada a um grupo de especialistas e intérpretes profissionais, entre os quais se identifica a magistratura.

Esse movimento reduz a efetividade desses direitos ao proferimento de uma decisão judicial e configurando o que o autor denomina de concepção pós-violatória. Compreender o lugar dos direitos humanos na formação da magistratura significa, portanto, indagar se essa formação reforça essa lógica reducionista ou se abre caminho para uma práxis instituinte, capaz de projetar os direitos humanos como valores e lutas que antecedem e transcendem a decisão judicial.

A partir do problema formulado, o trabalho tem como objetivo geral analisar como os direitos humanos são abordados nos cursos oficiais de formação inicial da magistratura ofertados pelas escolas judiciais dos tribunais de justiça no Norte Amazônico, entre os anos de 2016 e 2025. Como objetivos específicos, propõe-se: a) desenvolver um debate sobre as

exigências constitucionais para o exercício e a formação da magistratura diante da abertura promovida pela Constituição Federal de 1988 aos direitos humanos em toda a sua complexidade; b) compreender o papel da educação judicial nesse marco, seus fundamentos teóricos e o desenho institucional e formativo ao qual se submete a magistratura brasileira; e c) analisar os cursos oficiais de formação inicial da magistratura no recorte fixado, mapeando a abordagem dos direitos humanos pelas escolas pesquisadas a partir do marco teórico apresentado e das diretrizes da ENFAM.

Quando se trata da formação oficial, empregam-se os termos utilizados pelo art. 93 da CF/88 para designar os cursos credenciados pela ENFAM. Embora a formação oficial da magistratura compreenda tanto os cursos de formação inicial quanto os de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e promoção na carreira, esta pesquisa delimita seu objeto aos cursos oficiais de formação inicial, etapa que marca o ingresso na carreira e a primeira socialização institucional de juízas e juízes com os saberes e práticas do poder judiciário.

Essa delimitação justifica-se pela centralidade da formação inicial na constituição da identidade profissional da magistratura e pela viabilidade de acesso documental ao seu conteúdo, cujos projetos de curso possuem forma e conteúdo prescritos de modo analítico pela Instrução Normativa ENFAM n. 2, de 08/01/2025, que disciplina o credenciamento dos cursos oficiais.

A pesquisa tem, portanto, como *loci* as escolas judiciais dos tribunais de justiça de seis estados que compõem a região norte do Brasil: no Acre, a Escola do Poder Judiciário do Acre (ESJUD); no Amapá, a Escola Judicial do Amapá (EJAP); no Amazonas, a Escola Superior da Magistratura do Amazonas (ESMAM); no Pará, a Escola Judicial do Poder Judiciário do Estado do Pará (EJPA); em Rondônia, a Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON); em Roraima, a Escola Judicial de Roraima (EJURR). A Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT), vinculada ao Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins (TO) não foi alcançada pelo recorte da pesquisa.

O interesse recai exclusivamente sobre a formação de juízas e juízes vinculados aos tribunais de justiça estaduais, desenvolvida no âmbito da justiça comum estadual, excluindo-se as escolas destinadas à formação da magistratura federal e trabalhista. Registre-se que, no recorte temporal fixado, seis dessas escolas executaram cursos oficiais de formação inicial, conforme demonstrado na seção dedicada ao percurso metodológico.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, dedicada ao aprofundamento da compreensão do fenômeno da interação entre a educação judicial e os direitos humanos no recorte proposto, buscando sentidos que não podem ser alcançados apenas

com a produção e a análise de dados numéricos ou quantitativos (Minayo; Costa, 2018). A investigação é operacionalizada por meio de pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), pois se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico prévio para os propósitos deste estudo.

O *corpus* de análise é constituído por 10 (dez) projetos de cursos oficiais de formação inicial credenciados pela ENFAM e executados pelas escolas judiciais pesquisadas entre os anos de 2016 e 2025. Os projetos de curso consistem em documentos de forma prescrita pela Instrução Normativa ENFAM n. 2, de 08/01/2025, e reúnem os elementos estruturantes da formação, tais como justificativa, objetivos, metodologia, conteúdo programático e avaliação.

O *corpus* abrange tanto os projetos elaborados pelas escolas judiciais estaduais quanto os relativos aos módulos nacionais planejados diretamente pela ENFAM, com participação dos tribunais de justiça dos estados pesquisados. A indicação detalhada dos procedimentos de coleta e a composição integral do corpus constam da seção dedicada ao percurso metodológico da pesquisa.

Para o exame desses documentos, utiliza-se o método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) com emprego da abordagem técnica da análise categorial temática. Esse percurso permitiu, a partir da identificação e da codificação das unidades de registro e de contexto, o reagrupamento dos segmentos textuais por afinidade semântica e jurídica, do qual emergiram categorias temáticas capazes de revelar a concepção de direitos humanos mobilizada nos cursos de formação inicial e o lugar por eles ocupado no desenho formativo da magistratura amazônica.

A relevância acadêmica do estudo é reforçada por revisão de literatura realizada nas bases do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre a formação profissional da magistratura brasileira e sua intersecção com os direitos humanos.

A revisão revelou que a produção sobre educação judicial se concentra predominantemente nas áreas da Educação e do Direito e em questões de natureza prática e institucional, como currículos por competências e governança das escolas judiciais. Com relação aos direitos humanos, não foram localizados trabalhos que abordem diretamente a análise do currículo da formação da magistratura sob esse recorte, identificando-se apenas a presença incipiente de temas que os atravessam, como “direitos indígenas” e “justiça intercultural”. Esse panorama confirma a lacuna existente e a originalidade da investigação voltada à formação em direitos humanos de magistrados pelas escolas judiciais da Amazônia.

Por fim, a pesquisa justifica-se também por estar alinhada ao objeto de estudo e ao interesse desta pesquisadora, que tem como propósito de vida e profissão a docência jurídica na Amazônia e acredita na educação baseada em direitos e na educação em direitos humanos enquanto ferramenta de mudança.

Quanto à sua organização, além desta introdução e da conclusão, o trabalho está estruturado em três seções de desenvolvimento. A segunda seção, intitulada "Direitos humanos e poder judiciário", apresenta a relação estabelecida entre a função jurisdicional e os direitos humanos no marco da CF/88, expondo a abertura do ordenamento jurídico nacional a esses direitos e a transformação do papel do poder judiciário, o marco teórico crítico a partir do qual os direitos humanos são compreendidos nesta pesquisa e as expectativas constitucionais e sociais sobre o exercício da atividade judicante diante da tarefa de assegurar a dignidade humana.

A terceira seção, "Educação judicial e direitos humanos", discute a educação como meio privilegiado para a promoção dos direitos humanos, os fundamentos e as práticas da educação judicial e o desenho do Sistema Nacional de Educação Judicial e da formação oficial da magistratura brasileira, situando nesse marco o papel da ENFAM e das escolas judiciais.

A quarta e última seção de desenvolvimento, "O lugar dos direitos humanos na educação judicial na Amazônia", apresenta a dimensão empírica do estudo e está dividida em duas partes: a primeira descreve o percurso metodológico, com o recorte adotado, a constituição do corpus e os procedimentos da análise de conteúdo; a segunda apresenta e discute os resultados, organizados a partir das três categorias temáticas que emergiram da análise. A conclusão retoma o problema de pesquisa, sintetiza as inferências construídas ao longo do trabalho e responde qual o lugar ocupado pelos direitos humanos na formação oficial da magistratura na Amazônia, apresentando ainda as contribuições do estudo, os limites de seu alcance e uma agenda de pesquisa.

# 2 DIREITOS HUMANOS E PODER JUDICIÁRIO

Esta seção tem por objetivo apresentar a relação estabelecida entre a função jurisdicional e os direitos humanos no marco da Constituição Federal de 1988 (CF/88), compreendendo as possibilidades e limites da responsabilidade da magistratura pela realização desses direitos. Apresenta-se o marco teórico a partir do qual os direitos humanos serão compreendidos nesta pesquisa, fixando os parâmetros que permitirão identificar o lugar por eles ocupado na formação oficial da magistratura na Amazônia.

A exposição é articulada em três momentos. O primeiro apresenta a abertura do ordenamento jurídico nacional aos direitos humanos promovida pela CF/88 e a transformação do papel atribuído ao Poder Judiciário na garantia desses direitos. O segundo expõe a compreensão de direitos humanos adotada no trabalho, sob a lente da teoria crítica e o terceiro trata das expectativas constitucionais e sociais sobre o desempenho judiciário e o exercício da atividade judicante diante da tarefa de assegurar a dignidade humana.

O encadeamento desses três movimentos visa responder à questão formulada no título da seção. Delimitado o papel a ser desempenhado pela magistratura na contemporaneidade, trona-se possível dimensionar as exigências impostas à formação desses profissionais. Apresentam-se, assim, os fundamentos teóricos que dão sentido à investigação proposta e que orientam as opções teóricas e metodológicas para o seu desenvolvimento.

## 2.1 Justiciabilidade dos direitos humanos e responsabilidade constitucional do Judiciário

As transformações políticas e institucionais desencadeadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), modificaram significativamente a posição ocupada pela Justiça[2] na luta por direitos humanos no Brasil. Embora, tradicionalmente, o sistema judicial não seja concebido como *locus* estratégico para pautar demandas relativas aos direitos humanos, as inovações introduzidas, tanto em âmbito interno quanto perante a ordem internacional, ampliaram significativamente a responsabilidade do poder judiciário pela proteção desses direitos e acabaram por reorientar todo o exercício da atividade judicante.

Por estar situada num processo de transição democrática, e, portanto, orientado para superação de um regime autoritário, a CF/88 promoveu a abertura do direito constitucional brasileiro aos direitos humanos. Esse movimento se expressa, essencialmente, pela

[2] Utiliza-se Justiça, grafado com letra maiúscula para identificar não o valor em si, mas as instituições do sistema de justiça estatal, em especial os órgãos do poder judiciário brasileiro.

constitucionalização de um rol extensivo de direitos e garantias fundamentais (como no art.5º); pelo estabelecimento da dignidade da pessoa humana como valor fundamental do Estado brasileiro (art.1º, III); e pela integração do Brasil aos instrumentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos (art.4, II, art.5º, §2º ao §4º) (Piovesan; Cruz, 2026).

No âmbito da declaração formal de direitos, essa abertura se materializa, por exemplo, na forma analítica com que o art.5º elenca os direitos e garantias fundamentais de toda pessoa sob sua jurisdição. Observa-se que CF/88 consolidou expressamente um amplo espectro de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, mas alcançando também os direitos difusos e coletivos, como o meio ambiente e a proteção do consumidor, proibindo no art.60, §4º, IV, qualquer alteração constitucional tendente a aboli-los (Brasil, 1988; Santos, 2011).

Além disso, a norma expressa um forte compromisso formal com a igualdade, estabelecendo cláusulas de não discriminação por raça, gênero, dentre outros, e buscando amparar grupos tradicionalmente marginalizados, como pessoas indígenas e quilombolas introduzindo conceitos de diversidade cultural e reconhecendo a configuração multicultural da sociedade brasileira, criando assim uma base jurídica para que tais grupos pudessem exigir a proteção de seus direitos (Suzuki; Castro; Moreira, 2023).

Buscando conferir eficácia prática aos direitos anunciados, além de declará-los formalmente a CF/88 estabeleceu e fortaleceu mecanismos de garantia, inclusive por vias judiciais diretas de proteção, possibilitando que o Brasil avançasse na afirmação de um Estado no qual os direitos humanos também podem ser exigidos por meio de instrumentos judiciais e institucionalizados (Suzuki; Castro; Moreira, 2023).

Nesse contexto verifica-se que a Constituição ampliou significativamente o conjunto de estratégias e instituições que se poderia utilizar para acionar o poder judiciário para a defesa de direitos. Observa-se, por exemplo, a ampliação da legitimidade para propositura de ações diretas de inconstitucionalidade, a autorização para que associações ingressem em juízo em nome de seus associados, a consagração da autonomia do Ministério Público, e a adoção de um modelo público de assistência jurídica e promoção de acesso à justiça, dentre outros (Da Ros; Taylor, 2019; Sadek, 2004; Santos, 2011).

Soma-se a isso a expansão do alcance da tutela judicial, por meio da universalização da jurisdição e da capacidade de controlar a constitucionalidade das leis que acresceram ao poder judiciário, tradicionalmente incumbido da resolução de conflitos sociais, a função de legitimação da ordem político-estatal (Santos, 2011). Além disso, a CF/88 consolidou as garantias de autonomia e independência do poder judiciário que passaram a ser concebidas como princípios políticos próprios da função jurisdicional, assegurados inclusive por uma

ampla autonomia administrativa e orçamentária, indispensáveis para o desempenho de suas funções ampliadas (Da Ros; Taylor, 2019).

Todas essas inovações, propiciaram um aumento substancial das áreas de intervenção e atuação pública do poder judiciário, aumentando o seu poder de ação, fenômeno reconhecido por Escrivão Filho e Sousa Junior (2021) como "expansão política da justiça". Em termos simples, a CF/88 promoveu simultaneamente a ampliação da pauta de direitos sob custódia do poder judiciário e o alargamento formal das vias de acesso à essa instância decisória, elevando a credibilidade das instituições jurídicas como via de luta pela efetivação de direitos, e a responsabilidade política do judiciário pela proteção e concretização destes.

No que tange aos direitos humanos expressamente declarados, isso ocorre, essencialmente, porque o status constitucional desse extenso rol de direitos assegura aos seus titulares - em sentido jurídico estrito – a possibilidade de recorrer aos tribunais para exigir a sua efetivação, e com isso, todos os direitos consagrados na CF/88 acabam por ingressar na esfera de atuação do poder judiciário (Lopes, 1989). Nesse cenário, os direitos humanos, além de exigíveis, tornam-se também "justiciáveis", isto é, podem ser legitimamente reivindicados pela sociedade perante o sistema de justiça estatal (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

Nesse contexto, como um dos efeitos dessa expansão, o Direito e as instituições jurídicas ganharam proeminência como ferramentas de contestação e mudança social, e o poder judiciário foi transformado num campo de batalha para a realização e expansão de direitos (civis, políticos, culturais, socioeconômicos), fenômeno aqui compreendido na expressão "judicialização" (Botero; Brinks; Gonzalez-Ocantos, 2022).

Segundo Lopes (1994) ocorreram no Brasil duas ondas simultâneas de judicialização: uma envolvendo os novos direitos, como as lutas por moradia e reforma agrária, por exemplo, e outra envolvendo a efetiva aplicação dos antigos direitos em novos contextos, como as lutas contra a discriminação étnica, de cor, sexual, de gênero, religiosa, política, dentre outras. Na prática, verificou-se que o advento da CF/88 resultou na judicialização de inúmeras questões que, apesar de impactarem fortemente a sociedade, antes não eram submetidas à apreciação judicial, e os tribunais brasileiros passaram a protocolar, carimbar, distribuir e julgar milhões de ações, numa verdadeira "explosão de litigiosidade" (Faria, 2024, 2004).

Analisando quantitativamente esse fenômeno, Feloniuk (2022) revela que o número de processos novos por ano no Brasil, saltou de 3,6 milhões em 1990 para 30 milhões em 2019, apresentando um crescimento de 735%, enquanto o aumento populacional no mesmo período foi de apenas 43%. De acordo com o mesmo autor, na contagem de novos processos por cem mil habitantes os números saltaram de 2.462, em 1990, para 14.378, em 2019.

A análise demonstrou que nesse curto espaço de tempo o Brasil se tornou um dos países com maior número de processos *per capita* comparado a quase toda a Europa,[3] abandonando o grupo de países menos litigiosos, para ocupar a parte superior no ranking dos países analisados (Feloniuk, 2022). O mais recente relatório Justiça em Números, elaborado anualmente pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), confirma que seguimos no mesmo passo.

O relatório do CNJ revela que foi registrado em 2024 o maior ponto da série histórica no que se refere às demandas que chegam ao judiciário, com o ingresso de 39,4 milhões de processos novos em todos os órgãos do Poder (CNJ, 2025). Esse dado aponta para a perpetuação no Brasil de um cenário de alta litigiosidade, com elevado número de processos administrados pelo sistema de justiça estatal, e uma sobrecarga quantitativa nas diferentes instâncias do poder judiciário (Faria, 2024).

Ocorre, no entanto, que o impacto sofrido pelo judiciário, não foi apenas quantitativo, mas também qualitativo. De acordo com Faria (2024), a crescente judicialização além de ampliar significativamente o número de ações, impactou também no perfil dos litígios, aumentando a presença daqueles decorrentes de conflitos coletivos, que progressivamente foram se sobrepondo aos conflitos meramente interindividuais. Nesse contexto, os tribunais vão paulatinamente abandonado a posição de sede exclusiva de conflitos entre indivíduos e passando a constituir uma nova arena para o reconhecimento ou negação de reivindicações sociais (Wolkmer, 2015).

Ao ser confrontado com esses novos direitos e sujeitos, e diante dessas novas tarefas de solucionar conflitos públicos e de interesse social, carregados de alta intensidade política, o sistema judicial foi assumindo atividades cada vez maiores que transcendem a tradicional lógica técnico-burocrática de sua atuação cotidiana, gerando verdadeiro dilema para a nossa cultura judicial, historicamente desinteressada e desacostumada a se pronunciar sobre os problemas sociais (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

Observa-se que a expansão política da justiça foi impulsionada pela crença de que os sistemas de justiça são vocacionados e capazes de assegurar direitos básicos à todas as pessoas, entretanto, essa crença carrega limites impostos pela própria cultura jurídica[4] brasileira, de tradição liberal, positivista e autoritária que sequer reconhece que assegurar tais direitos se

[3] O autor justifica a comparação com o sistema judicial europeu apesar das notórias diferenças nos níveis de desenvolvimento econômico e social, afirmando que "O Brasil segue uma tradição europeia na organização de seus tribunais e se assemelha aos sistemas encontrados na Europa e nas Américas. É um "*civil law system*" derivado do Direito Romano que teve como base inicial as Ordenações Portuguesas após a colonização [...]" (Feloniuk, 2022, p. 202). A escolha é justificada também pela similaridade e disponibilidade de bases de dados (p.201).

[4] "A cultura jurídica é o conjunto de orientações a valores e a interesses que configuram um padrão de atitudes face ao direito e aos direitos e face as instituições do Estado que produzem, aplicam, garantem ou violam o direito e os direitos" (Santos; Marques; Pedroso, 1995, p. 39).

encontra no âmbito das competências judiciais (Silva, 2021; Escrivão Filho, 2015).

Sabe-se que a formação do sistema judicial brasileiro remonta ao período colonial, no qual todas as estruturas do estado foram organizadas para atender aos interesses das elites agrárias e da metrópole, tendo sua origem e desenvolvimento completamente desvinculados das necessidades da maioria da população. Essa trajetória consolidou uma cultura jurídica marcadamente positivista, estatal e dogmática que se expressa na racionalidade legalista e formalista integrada à formação e à aplicação do Direito no Brasil, que exerce uma influência prolongada sobre gerações de advogadas(os), juristas e professoras(es) (Wolkmer, 2015).

Essa herança forjou nas instituições judiciais, e nos profissionais que as operam, uma cultura de distanciamento em relação à realidade socioeconômica da população e a forte percepção de que a função jurisdicional deveria restringir-se a conflitos interindividuais de natureza civilista (patrimonial e contratual) ou ao exercício do controle social e repressivo, excluindo do horizonte de atuação da magistratura a efetivação de direitos políticos, econômicos e sociais (Escrivão Filho, 2015).

Tal compreensão é determinante para que o judiciário brasileiro seja percebido como uma instância decisória historicamente caracterizada por uma postura predominantemente burocrática e conservadora, submissa às estruturas de poder dominantes e distanciada das reais necessidades e reivindicações da população. A análise da sua trajetória, tem revelado uma instituição que reiteradamente demonstra incapacidade de acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas progressistas, e que perpetua uma herança institucional que dificulta a percepção da Justiça como via efetiva para a garantia de conquistas democráticas e humanistas (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021; Santos, 2011).

No contexto de expansão política da Justiça e crescente judicialização de direitos humanos, a consequência inevitável foi o descompasso entre o direito e a realidade social, verificando-se que em detrimento da abertura promovida pela CF/88, os tribunais continuaram inacessíveis ou indiferentes às reivindicações populares e abertamente hostis às demandas sociais pela ampliação de direitos, com a contínua prolação de decisões judiciais que reproduziam o repertório jurídico-legislativo desafinado com os novos direitos, degradando a credibilidade das instituições judiciais (Moraes, 2021; Silva, 2021)

Em recente estudo sobre o fenômeno da judicialização na América Latina, Botero; Brinks e Gonzalez-Ocantos (2022) demonstram que em determinadas circunstâncias, o judiciário de fato contribui para a promoção de direitos, atuando como mecanismo de controle de excessos de poder e até na defesa do Estado Democrático. No entanto, apesar de alguns sucessos, com a judicialização para a expansão de direitos passando a ocupar claramente um

lugar na ordem constitucional brasileira, a diferença entre o que tais instituições prometeram, e o que de fato entregaram é notória.

Apesar do reconhecimento de conquistas relevantes impulsionadas pela utilização da litigância estratégica para ampliação de determinados direitos humanos[5], verifica-se que esses poucos julgamentos constituem uma fração ínfima do desempenho judiciário, cuja prática cotidiana segue marcada pela negação de direitos e pela violação de garantias constitucionais, contraposição que caracteriza a complexa relação política existente, entre o desenho institucional da justiça, a democracia e os direitos humanos no Brasil, na qual

> se por um lado atingimos um estágio político e social no qual se vislumbra confiar ao Poder Judiciário a função de solucionar ou intermediar conflitos sociais de alta intensidade política, como a efetivação ou proteção contra a violação de direitos humanos, de outro lado é justamente essa hipótese que desperta o alerta e sérias preocupações acerca da legitimidade e capacidade institucional do Poder Judiciário, instituição central do sistema de justiça, para lidar com tamanho alargamento político das suas funções (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 156).

Esse cenário se estabelece como paradoxo fundamental a partir da Constituição de 1988, que, embora tenha promovido um significativo alargamento formal dos direitos humanos, manteve os princípios liberais da organização do Estado, criando uma tensão dilemática entre uma nova ordem constitucional que demanda a concretização de direitos complexos e uma estrutura judiciária cuja cultura institucional ainda está profundamente enraizada em uma lógica de distanciamento social e tecnicismo burocrático.

Observa-se que essa tensão contraria a própria noção de justiciabilidade, que em regra sinaliza um duplo efeito: contempla a possibilidade de proteção jurisdicional, mas também delega a função (poder-dever) de efetivação dos direitos humanos para as instituições do sistema de justiça estatal (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021). Em outras palavras, da elevação dos direitos humanos ao status constitucional, tornando-os exigíveis perante o sistema judicial, decorre necessariamente a atribuição à magistratura do poder-dever de efetivá-los.

Nessa configuração, o judiciário se torna corresponsável pela realização do programa firmado na Constituição e ela própria passa a exigir uma postura ativa da Justiça para conferir eficácia aos direitos humanos, transformando-o em agente essencial para a manutenção do pacto democrático (Santos; Marques; Pedroso, 1995). Nessa perspectiva o Judiciário deixa de ser um mero aplicador inanimado da lei para assumir uma função ativa na concretização da

[5] Os autores exemplificam a atuação do STF por meio das decisões que promoveram o reconhecimento jurídico da união civil de pessoas do mesmo sexo (ADI 4.277), a continuidade da política de cotas raciais (ADPF 186), o direito à interrupção da gravidez do feto anencéfalo (ADPF 54) e a tutela do direito dos povos quilombolas à terra (ADI 4269), dentre outros.

agenda política e social traçada pelo constituinte, e diante disso o argumento de que a efetivação dos direitos humanos não se encontra no âmbito de suas competências, não mais se sustenta.

Em verdade, robustos são os argumentos que apontam o contrário. Piovesan e Cruz (2026) destacam, por exemplo, que os direitos elencados no art.5º da CF/88, apesar da sua extensão, são apenas alguns dos direitos humanos protegidos ao longo da carta Constitucional, ressaltando que essa lista

> [...] ademais, não é exaustiva, pois o parágrafo 2º do artigo 5º estabelece que "os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte." Trata-se do princípio da não exaustividade dos direitos fundamentais, o qual cristaliza a abertura do texto constitucional brasileiro aos direitos humanos, inclusive aqueles de matriz internacional (Piovesan; Cruz, 2026, p. 8)

Como já mencionado anteriormente, essa abertura aos direitos humanos evidencia-se já no art. 1º, III, da CF/88, ao estabelecer a dignidade da pessoa humana como valor fundamental que deve orientar a atuação do Estado brasileiro e balizar a tomada de decisão e a conduta de seus agentes (Piovesan; Cruz, 2026). Ao fixar a dignidade humana como fundamento do Estado, a Constituição a projeta sobre todo o sistema jurídico, conferindo-lhe a função de núcleo informador e critério de valoração para a interpretação e aplicação do Direito. Trata-se, portanto, de valor estruturante que atravessa o texto constitucional e orienta a compreensão de todos os direitos e garantias nele consagrados (Piovesan; Cruz, 2026).

No âmbito da atividade judicante, isso significa que em qualquer demanda submetida à apreciação do poder judiciário, a(o) julgador(a) deve ter em conta a dignidade da pessoa humana, de modo que, em toda situação subjetiva existencial colocada em questão, a decisão deve ser construída em função dela, exigindo-se, portanto, que toda decisão judicial esteja comprometida com a garantia dos direitos humanos (Cunha, 2005b).

Importa ainda lembrar que vige no Brasil o princípio da inafastabilidade da jurisdição, segundo o qual a(o) magistrada(o), uma vez acionada(o), não pode se eximir de decidir. Ainda que o poder legislativo não tenha se pronunciado sobre o tema da lide, ou que a legislação seja omissa, a(o) juíz(a) tem o dever de proferir uma decisão que concilie a segurança jurídica com padrões mínimos de justiça, mesmo que para isso lhe seja exigida uma atuação inovadora (Barroso; Mello, 2019).

Isso implica reconhecer que a(o) juíz(a) não é intérprete neutro que apenas revela sentidos ocultos das normas, mas um verdadeiro agente criador do direito ao dar concretude a conteúdos latentes no sistema jurídico ou ao preencher lacunas legislativas (Barroso; Mello,

2019). Nessa perspectiva, o judiciário exerce tanto uma função de resgate de direitos não realizados, diante da falha ou omissão de outros poderes, quanto deve adotar uma postura ativa para adaptar o ordenamento à novas realidades que a legislação ainda não regulou.

Desse modo, ainda que o legislativo, ou executivo não tenham institucionalizado determinado direito humano, cabe à magistratura reconhecer que esses direitos não se esgotam na sua prescrição legislativa. Nos casos em que o direito positivo se revela insuficiente para orientar a tomada de decisões judiciais, deve-se buscar teorias e procedimentos interpretativos que permitam preservar a supremacia da dignidade humana como elemento básico orientador da atividade judicante (Costa, 2013).

Além do conteúdo normativo interno, a Constituição também institucionalizou vetores que promoveram a integração do país aos sistemas internacionais de proteção dos direitos humanos. Essa articulação externa é viabilizada por dispositivos constitucionais expressos, como o princípio da prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais (art. 4º, II) e a já mencionada cláusula de abertura (art. 5º, §2º), ao estabelecer que os direitos expressos na Constituição não excluem outros decorrentes de normas internacionais (Piovesan; Cruz, 2026).

Esse arranjo normativo confere ao sistema constitucional brasileiro um caráter expansivo, permitindo a incorporação de padrões e instrumentos internacionais de proteção e contribuindo para a formação de um bloco de constitucionalidade orientado pela dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), núcleo axiológico que informa e orienta a interpretação de todo o sistema jurídico (Piovesan; Cruz, 2026; Ramos, 2024).

O processo de integração internacional foi aprofundado com a introdução do art. 5º, §3º, pela Emenda Constitucional 45/2004, que atribuiu status de emenda constitucional aos tratados de direitos humanos aprovados com quórum qualificado no Congresso Nacional. A mecânica de incorporação desses tratados, disciplinada pelos artigos 49, I, e 84, VIII, assegura a legitimidade democrática do procedimento ao exigir a conjugação de vontades entre os poderes, reforçando a compreensão de que o direito internacional dos direitos humanos integra, de modo estruturante, a ordem constitucional brasileira (Piovesan; Cruz, 2026).

Além disso, o Brasil reconhece e incorpora, instrumentos da jurisdição internacional, de maneira que os direitos humanos são exigíveis e justiciáveis também a partir da mediação de instrumentos internacionais de proteção, monitoramento e fiscalização[6] (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021). Na prática, tanto o núcleo axiológico que orienta a interpretação e aplicação do direito pátrio deve incluir os direitos humanos internacionalmente reconhecidos, pois as normas

[6] A conceituação e caracterização desses instrumentos e sistemas de proteção internacional são objeto do tópico subsequente.

internacionais de direitos humanos assinados pelo país possuem força vinculante, quanto a arquitetura institucional criada para sua proteção e promoção deve ser conhecida e observada por toda a magistratura (Piovesan; Cruz, 2026).

Acrescenta-se a isso, o fato do controle de constitucionalidade no Brasil ser realizado de maneira difusa, de modo que toda(o) magistrada(o), em qualquer grau de jurisdição, tem o poder-dever de declarar incidentalmente a incompatibilidade de norma aplicável ao caso concreto julgado, com a Constituição. A questão é que nessa arquitetura, a validade das normas de Direito interno pressupõe além da conformidade com a Constituição (controle de constitucionalidade), a conformidade com os tratados e convenções internacionais de direitos humanos, o chamado controle de convencionalidade, garantindo que as normas internas estejam em conformidade com o Direito Internacional dos Direitos Humanos e com a jurisprudência de cortes internacionais (CNJ, 2023a).

Entende-se assim que cabe às juízas e juízes brasileiros, e todos os órgãos vinculados à administração da justiça no exercício da sua atividade, ter em conta não apenas as normas internacionais, mas também a interpretação delas realizada no âmbito da jurisdição internacional. A realização desse controle constitui uma atividade essencialmente jurisdicional, que decorre do papel atribuído aos membros do poder judiciário brasileiro na defesa dos direitos humanos e fundamentais (Maués; Magalhães, 2018).

Observa-se, portanto, que no esquema organizatório vigente, a Constituição brasileira, não apenas admite a contribuição judicial em questões relativas aos direitos humanos, como passa a exigir uma postura ativa do sistema de justiça estatal para conferir eficácia a esses direitos, modificando significativamente a natureza e o caráter do envolvimento judicial no processo de ação pública para sua proteção (Faria, 2024).

Segundo Campilongo (1989), quanto mais amplas são as possibilidades de acesso ao judiciário maior será a contribuição da magistratura para a produção do Direito. Nessa perspectiva observa-se como a expansão política da justiça acaba por reconfigura o exercício da atividade judicante, na medida em que o padrão de litigiosidade eleva as exigências práticas da atividade jurisdicional, e papeis cada vez mais abrangentes, imprevistos e complexos passaram a ser cobrados do poder judiciário e consequentemente vão sendo assumidos pelas juízas e juízes brasileiros.

Como explicam Santos, Marques e Pedroso (1995) esse processo de expansão tornou mais complexa e "política" a relação entre a Justiça e os direitos, passando-se a exigir no âmbito dos tribunais as condições para o seu efetivo exercício. Nessa perspectiva, os efeitos chamados "extrajudiciais" da função jurisdicional passaram a ser o verdadeiro critério da avaliação do

desempenho judicial, que deixou de ser visto como exclusivamente reativo ou retrospectivo para ter uma dimensão mais prospectiva.

Com a elevação da responsabilidade e da complexidade da atividade judicante, a concepção tradicional arraigada no formalismo jurídico, segundo a qual a juíza ou juiz é mero intérprete neutro, que aplica o direito pré-existente, por mera subsunção do fato à norma, já não corresponde à compreensão corrente que se têm da atividade desses profissionais, tampouco à expectativa constitucional e social a respeito do seu desempenho (Barroso; Mello, 2019).

Na clássica lição de Teixeira (1998), se os conflitos sociais ganham nova dimensão, reclamando novos equacionamentos e soluções mais efetivas,

> [...] o Judiciário, como Poder ou atividade estatal, não pode mais manter-se equidistante dos debates sociais, devendo assumir seu papel de participante do processo evolutivo das nações, também responsável pelo bem comum, notadamente em temas como dignidade humana, redução das desigualdades sociais, erradicação da miséria e da marginalização, defesa do meio ambiente e valorização do trabalho e da livre iniciativa. Coparticipe, em suma, da construção de uma sociedade mais livre, justa, solidária e fraterna (Teixeira, 1998, p. 149).

Nesse cenário, espera-se que a(o) magistrada(o) seja capaz de solucionar e mediar conflitos em contextos cada vez mais complexos, e que seja dotado das competências necessárias para condução da sua atividade de maneira consciente do papel desempenhado na construção da sociedade "livre, justa e solidária" enunciada pela Constituição, e em dinâmica de constante evolução (Ferraz, 2016).

Ocorre, no entanto, que passados quase 40 anos da promulgação da Constituição Brasileira, os dilemas que lá se apresentavam continuam presentes e agravados pelas novas dinâmicas sociais estabelecidas na contemporaneidade. Apesar das sucessivas reformas, estudos seguem revelando a manutenção das estruturas materiais e ideológicas que impedem o judiciário de realizar as aspirações constitucionais e atender às expectativas sociais.

A experiência tem revelado, que a possiblidade jurídica de pautar as lutas por direitos humanos na instância judicial, não garante, por si só, que as decisões proferidas pelo judiciário terão efetivo caráter de avanço na proteção desses direitos. Apesar da abertura promovida pela CF/88, a maior parte das leis e as próprias instituições judiciais não estão em conformidade com os preceitos constitucionais democráticos, pois foram erigidos sob outras perspectivas históricas e jurídicas (Moraes, 2021).

Observa-se assim que apesar de justiciáveis, a luta por direitos humanos no Brasil continua esbarrando em antigas estruturas oligárquicas conservadas no âmbito das instituições do Estado. Apesar da existência formal de sistemas normativos de proteção, quando observadas

as diversas realidades de efetivação desses direitos, usualmente identifica-se uma distância abissal entre direitos previstos e direitos sentidos pelas pessoas na sua realidade concreta.

Perpetua-se assim um dos problemas fundamentais no campo dos direitos humanos que é o abismo verificado entre a teoria e a prática, entre o que se diz e o que se faz a respeito deles. Essa separação entre o dito e o feito, é verificada no cotidiano da atividade jurisdicional, e reside na própria maneira com que as pessoas e instituições pensam e interpretam os direitos humanos, existindo uma forte relação entre uma compreensão fraca ou insuficiente da complexidade e abrangência desses direitos e a sua violação, inclusive sistemática (Rubio, 2022).

Compreendendo que "a eficácia jurídica de direitos humanos, questão cultural, política e social, é inseparável de uma discussão abrangente sobre seu fundamento" (Gallardo, 2014, p. 21), dedica-se o tópico subsequente ao debate de algumas significações atribuídas aos direitos humanos no Brasil e suas implicações para o objeto estudado, estabelecendo-se assim do que falamos quando dizemos direitos humanos neste trabalho.

## 2.2 Uma compreensão dos direitos humanos

Muito se fala a respeito dos direitos humanos atualmente. Os temas relacionados às lutas históricas pela afirmação desses direitos têm ocupado espaço de destaque no debate público nacional, sendo discutidos com frequência tanto em instâncias institucionais, quanto nos círculos mais restritos e informais, como em reuniões de família e amigos, de modo que hoje, é comum que se tenha algum nível de familiaridade e até mesmo um posicionamento a respeito de temas relacionados aos direitos humanos.

No âmbito do poder judiciário, observa-se nos últimos anos a presença constante dos direitos humanos nos pronunciamentos institucionais do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), preocupado em enfatizar publicamente a incorporação de uma agenda política voltada para a sua proteção, enfatizando também a aproximação do judiciário brasileiro com temas relacionados às lutas por direitos travadas no território nacional e com a agenda internacional de proteção (Silva; Filho; Carvalho, 2022; Corrêa, 2021).

A presença constante do tema no debate público e discursos institucionais não significa, entretanto, a existência de uma noção compartilhada sobre o que os direitos humanos expressam ou designam, nem implica, necessariamente, em uniformidade ou convergência de sentidos atribuídos por cada interlocutor. De modo diverso, o que se observa, é que cada ator social atribui aos direitos humanos um significado particular, construído a partir da sua experiência individual ou coletiva e das suas necessidades, de modo que a própria compreensão do que são

os direitos humanos e como eles se concretizam, constitui um campo em disputa.

Diante desses múltiplos sentidos em disputa, ao se afirmar a responsabilidade da magistratura pela concretização dos direitos humanos é necessário estabelecer em qual sentido a expressão está sendo empregada, indicando a que direitos humanos se faz referência quando se exige um desempenho judicial orientado para sua realização, e uma preparação técnica adequada desses profissionais para um exercício da atividade judicante apto a atingir esse fim.

Nesse intento, reconhecendo a complexidade que se apresenta à tentativa de definir o que os direitos humanos designam, para os fins deste estudo, adota-se uma compreensão apoiada na teoria crítica dos direitos humanos, que será exposta a partir de três dimensões relevantes: o que se pensa; o que se diz; e o que se faz a respeito dos direitos humanos, representações nem sempre convergentes, mas que auxiliam na tarefa de estabelecer uma abordagem conceitual aproximada do que eles expressam.

Ao falar do que se pensa, estamos tratando da ideia geral que circula socialmente sobre os direitos humanos, que no imaginário ocidental são comumente concebidos como "um conjunto de direitos que protege a possibilidade de toda pessoa viver com dignidade"(Piovesan; Cruz, 2026, p. 3). Centrado na proteção da dignidade humana, compartilha-se a compreensão de que os direitos humanos visam garantir que todos os seres da espécie humana tenham uma vida livre de arbitrariedade e violência, com condições para se desenvolver plenamente e participar da vida política, social e cultural de sua comunidade.

Nesse imaginário, é também comum o entendimento de que os direitos humanos são provenientes e encontram seu fundamento de validade em normas, muitas delas internacionais, de aplicabilidade universal, que são defendidas por organismos e instituições internacionais de proteção, como a Organização das Nações Unidas (ONU, 1945). Nessa perspectiva, os direitos humanos seriam direitos que todos nós já temos, pelo simples fato de sermos humanos, reconhecendo-se inclusive uma vasta produção normativa destinada à sua proteção.

Em pesquisa divulgada em 2024 pela ONU Mulheres Brasil[7], acerca da percepção social sobre direitos humanos no país[8], as opiniões proferidas pelos respondentes, apontam alguns caminhos mais ou menos convergentes com essa ideia. Apesar de um elevado número de

[7] "A ONU Mulheres é a organização da ONU dedicada à igualdade de gênero e empoderamento das mulheres. Defensora global de mulheres e meninas, a ONU Mulheres foi criada para acelerar o progresso no atendimento às necessidades delas em todo o mundo. A ONU Mulheres no Brasil é sediada na Casa da ONU – Complexo Sérgio Vieira de Mello, Módulo Lélia Gonzalez Setor de Embaixadas Norte, Quadra 802, Conjunto C, Lote 17 Brasília, DF 70800-400, Brasil" (ONU, 2024, p. 4).

[8] "A pesquisa Percepção Social sobre Direitos Humanos e sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos, realizada pelo Instituto Ipsos a pedido da ONU Mulheres Brasil. O estudo é parte do projeto "Conectando Mulheres, Defendendo Direitos", financiado pela União Europeia, alinhado com a Estratégia Global da ONU Mulheres sobre mulheres defensoras de Direitos Humanos e com as diretrizes das Nações Unidas (ONU) para pôr fim à violência com base em gênero. O projeto tem como objetivo contribuir para que as mulheres, em toda a sua diversidade, defendam os seus direitos livres de violência e de intimidação" (ONU, 2024, p. 5).

pessoas afirmarem que “conhecem pouca coisa” (43%) ou “conhecem nada ou quase nada” (16%) sobre os direitos humanos, a pesquisa aponta também um elevado percentual de pessoas que se declaram a favor dos direitos humanos, com 87% das respostas favoráveis, indicando ainda uma ampliação na compreensão dessas pessoas sobre o significado desses direitos.

O relatório da pesquisa destaca, por exemplo, que em 2021, ao serem perguntados sobre o significado dos direitos humanos as respostas remetiam a uma ideia abstrata de igualdade de direitos para todas as pessoas (39%), além de fazer referência a direitos básicos como saúde (12%) e educação (12%). Em 2023, os resultados apontam uma ampliação da compreensão sobre esse significado, com referências ao direito de ir e vir (18%), respeito aos direitos de todas as pessoas independente de raça ou classe social (41%), e direito à vida (15%) (ONU, 2024).

É possível inferir que, de modo geral, a população brasileira compreende que ter direitos humanos é algo positivo, e mesmo que não consigam indicar exatamente quais direitos integram esse conjunto, compreendem que estão relacionados a coisas importantes como a liberdade, igualdade, acesso a serviços básicos e a não-discriminação, direitos intimamente ligados ao bem-estar individual ou social e à garantia de uma vida digna.

Sobre a percepção dos respondentes quanto às instituições mais responsáveis por garantir direitos humanos, de acordo com o relatório da pesquisa, a ONU foi apontada pela maioria das pessoas como instituição garantidora dos direitos humanos. Na sequência aparecem como maiores responsáveis as organizações não governamentais e os movimentos sociais, seguidos pelas instituições públicas (Poder Judiciário ou Justiça, Estado e Poder Legislativo), ficando o setor privado em último lugar na percepção das pessoas (ONU, 2024).

Essa percepção corrobora o reconhecimento de uma dimensão institucional dos direitos humanos e da sua proteção por organizações específicas, com maior destaque para as de caráter internacional, compreendidas como detentoras da maior responsabilidade pela proteção desses direitos. Chama atenção, no entanto, que a instituição percebida como maior responsável pela proteção dos direitos humanos, dentre as demais mencionadas, esteja tão distante da realidade da maioria das pessoas e que as instituições do Estado estejam entre as menos indicadas, levantando questões relevantes acerca da compreensão das pessoas sobre como se materializa essa proteção e sobre o acesso à essas instituições e estruturas protetivas.

Nas perguntas específicas sobre o acesso aos direitos humanos e os principais beneficiários desses direitos, as respostas também revelam certo distanciamento. A pesquisa indica, por exemplo, que frases como “os Direitos Humanos não defendem pessoas como eu” ainda dividem opiniões na sociedade brasileira, sendo forte a percepção de que os direitos humanos não são acessíveis a todas as pessoas, prevalecendo ainda a opinião de que “quem

mais se beneficia com os direitos humanos são os bandidos" (ONU, 2024).

É possível inferir dessa pesquisa uma progressiva aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos, porém, apesar da ampliação da compreensão sobre o seu significado, observa-se ainda uma baixa identificação das pessoas comuns como beneficiárias diretas desses direitos. Nessa perspectiva, verifica-se que apesar da população reconhecer a existência e importância dos direitos humanos e de instituições destinadas à sua garantia e proteção, as respostas indicam uma distância destas em relação à sua experiência cotidiana.

A partir dessas percepções, é possível identificar uma ideia geral que circula socialmente a respeito dos direitos humanos, compreensão tida como compartilhada pelas brasileiras e brasileiros comuns, admitindo-se diferentes níveis de detalhamento sobre o conceito. Compreende-se assim que os direitos humanos quando mencionados pelas pessoas em geral, fazem referência à uma ideia abstrata de direitos de todos, que são necessários para uma vida digna e que devem ser protegidos por determinadas instituições, mas que não beneficiam todas as pessoas na mesma medida.

Como é comum às ideias dominantes que circulam socialmente a respeito de algo, essa noção geral do significado dos direitos humanos é uma versão mais simplificada da concepção hegemônica[9] formulada e disseminada pelas instituições reconhecidas como responsáveis pela garantia e proteção desses direitos. Tal concepção fundamenta o chamado "discurso oficial" dos direitos humanos no ocidente, e consolida o sentido atribuído aos direitos humanos quando mencionados pelas constituições e códigos bem como nos espaços institucionais.

Esse "discurso oficial" ou, *o que se diz* a respeito dos direitos humanos, tem como parâmetro as disposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), considerada por muitos como o marco histórico inicial dos direitos humanos, juntamente com o surgimento de instituições internacionais de proteção, como a já mencionada Organização das Nações Unidas (ONU) (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

Ao analisar as disposições da DUDH (1948), formalmente assinada pelo Brasil por ocasião de sua promulgação, verifica-se que ela fixa como ponto de partida o reconhecimento da "dignidade inerente a todos os membros da família humana", proclamando que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" de modo que,

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos

[9] Para Souza (2022) seria ingênuo pensar que produzimos conscientemente todas as ideias que possuímos, pois em geral, as ideias dominantes que circulam socialmente a respeito de algo são sempre uma forma mais simplificada de ideias produzidas por "grandes pensadores" ou formuladas por alguma instituição com força suficiente para tornar aquela concepção hegemônica, desse modo, para compreender verdadeiramente nossas ideias é importante buscar o seu sentido original.

> nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Por não ser formalmente dotada de caráter vinculante, a Declaração foi seguida pela edição de dois tratados internacionais, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), como estratégia para assegurar a obrigação dos Estados soberanos em garantir direitos básicos a todas as pessoas sob sua jurisdição (nacional ou estrangeiro), num contexto de reconstrução dos direitos humanos após a 2ª Guerra Mundial. À reunião desses três documentos convencionou-se chamar de Carta Internacional dos Direitos Humanos (Ramos, 2024).

A ideia compartilhada pela comunidade internacional na edição desses instrumentos era formular juridicamente uma base mínima de direitos que alcançasse todos os indivíduos e formas de vida que compõem a humanidade, para que fosse reconhecida a todos os seres humanos em âmbito global a possibilidade de controlar seus próprios destinos (Herrera Flores, 2009). Ao dispor que basta a condição humana para a titularidade de direitos essenciais, a Carta é também considerada o marco inicial da concepção de universalidade e inerência dos direitos humanos que subsiste no discurso oficial até os dias de hoje (Ramos, 2024).

Em razão do contexto em que foi editada, a Carta inaugurou uma nova forma de organização da sociedade internacional e uma ótica de proteção diferenciada, não mais pertencente ao domínio reservado de um Estado. A partir desse marco a proteção dos direitos humanos deixou de ser uma questão apenas de direito local ou processada no âmbito jurisdicional interno e passou a ser também questão de ordem internacional (Piovesan, 2019).

Esse processo é reconhecido como internacionalização dos direitos humanos e pode ser definido como

> um processo histórico que aponta para a instituição normativa, em âmbito internacional, da previsão e proteção de direitos exigíveis e justiciáveis através da mediação de instituições internacionais de monitoramento e fiscalização, condicionados pela adesão dos Estados aos respectivos tratados internacionais de direitos humanos (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 54).

Significa dizer, que os direitos entendidos como necessários à uma existência digna além de reconhecidos formalmente por cada Estado nacional em sua ordem jurídica interna, passam a ser reconhecidos, com possiblidade de ser exigidos, inclusive pela via judicial, junto à ordem internacional, perante outros Estados soberanos e organismos internacionais de monitoramento. A partir desse marco, observou-se uma produção jurídica crescente com a

proliferação de normas e instituições do direito internacional e sua incorporação nas constituições e nas práticas jurídico-políticas de diversos países.

No âmbito interno, os direitos humanos foram também sendo ressignificados como direitos de cidadania, diretamente garantidos pelo Estado e aplicados coercitivamente pelos tribunais (como direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais), decorrendo desse processo um arcabouço jurídico impressionante destinado à proteção da dignidade das pessoas (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

Essa massiva produção normativa, condicionou a incorporação formal e progressiva de um discurso de proteção aos direitos humanos associado às práticas sociais, educativas e políticas de diversas instituições públicas e privadas, além de conferir uma posição destacada aos direitos humanos na formulação de políticas públicas e políticas institucionais, verificando-se que progressivamente os "direitos humanos se tornaram a linguagem hegemônica da dignidade humana" no ocidente (Santos; Chauí, 2013, p. 42).

De tudo isso decorre a compreensão *do que se diz* a respeito dos direitos humanos, quando expressos em normas ou mencionados nos discursos públicos e institucionais afirma-se que são direitos formalmente instituídos com reconhecimento e aplicação universal, inerentes à condição humana, inata e comum a todos os seres, e que se manifestam nas produções normativas e institucionais de cada Estado, contando com sistemas de proteção e garantia bem estruturados tanto no âmbito interno quanto perante a comunidade internacional.

Esse discurso oficial dos direitos humanos se apoia em uma formulação teórica clássica fundada em concepções abstratas de direitos humanos nas quais interagem sempre alguns elementos constitutivos, quais sejam: "i) uma condição etérea (existência imaterial); ii) uma dimensão absoluta (dados de uma vez por todas), e iii) uma validade universal (no tempo e no espaço)" (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021, p. 23).

Nessas teorias os direitos humanos geralmente aparecem como algo que temos pelo fato de sermos seres humanos e que possuem reconhecimento e aplicação universal, sendo percebidos como instâncias instituídas ou como ideal a ser perseguido socialmente. Tal concepção vincula a conquista de direitos humanos ao seu reconhecimento institucional em nível legal e nessa perspectiva entende-se que os direitos humanos coincidem com as normas e instituições jurídicas que os regulam (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

A partir dessa noção abstrata, por exemplo, são concebidas teorias como a "geração de

direitos", amplamente difundida, que classifica os direitos humanos em três[10] gerações de direitos protegidos. A primeira geração engloba os direitos civis e políticos, chamados direitos de liberdade, titularizados pelo indivíduo contra o Estado; a segunda geração contempla os direitos sociais, ou de igualdade, de mesma titularidade, porém exigindo prestações positivas por parte do Estado; e a terceira geração reúne os direitos difusos e coletivos, ou de solidariedade, que possuem titularidade comum (Ramos, 2024).

É possível perceber com clareza como elementos centrais desse discurso oficial se manifestam na percepção social anteriormente debatida, quando observamos, por exemplo, que a ideia geral reproduzida reflete o mesmo caráter de generalidade, abstração e institucionalidade expresso nas normas e declarações de direitos acima referenciadas. No campo jurídico-normativo interno, observa-se também que a abertura promovida pela CF/88 aos direitos humanos, debatida no tópico precedente, incorpora esses mesmos elementos centrais, inclusive pela menção expressa dos instrumentos jurídicos internacionais de proteção.

A questão que se impõe, é que embora clássica e tradicionalmente, na cultura ocidental, os direitos humanos sejam formalmente reconhecidos como universais, inerentes à essência humana e derivados de uma condição inata comum, ao se proceder investigações sobre o cenário desses direitos em diversas regiões do país, ou nas diversas regiões do sistema global, não se verifica na realidade concreta de cada território uma condição homogênea de direitos efetivados (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

Observa-se que apesar da existência formal de sistemas normativos de proteção dos direitos humanos instituídos com esse caráter dito universal, quando observada a efetividade desses instrumentos nas diversas realidades e sistemas jurídicos pelo mundo, o cenário de proteção desses direitos varia na medida das relações econômicas, sociais, políticas e culturais estabelecidas em cada território, e usualmente, existe uma distância notória entre direitos previstos e direitos efetivados, sentidos pelas pessoas na sua realidade material e concreta (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021).

No mundo dos fatos, percebe-se que a afirmação jurídico-normativa de direitos e instituições, e essa ampla adesão discursiva à necessidade de proteger os direitos humanos convive com uma realidade perturbadora de agravamento progressivo das desigualdades em todo o globo, de acúmulo de tensões e problemas não resolvidos decorrentes da globalização da racionalidade capitalista que ditam uma era marcada pela violência, pela vigência precária

[10] Em sua Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional, Ramos (2019) explicita que para alguns autores são quatro as gerações de direitos humanos, agrupando nessa última geração os novos direitos resultantes do processo de globalização, correspondendo aos direitos de participação democrática, informação e ao pluralismo.

de direitos e pela degradação da dignidade humana (Santos; Chauí, 2013).

Para mencionar exemplos concretos, num panorama global, o Relatório do Desenvolvimento Humano 2023/2024 (UNDP, 2024) revelou que após vinte anos de progresso, as desigualdades nos valores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a saúde, a educação e o nível de vida de cada país, estão aumentando entre os países na base e no topo do índice. De acordo com o relatório, pela primeira vez na história, o progresso do desenvolvimento humano registou uma trajetória descendente, ameaçando fortalecer perdas permanentes (UNDP, 2024).

Em países como o Brasil, localizado na periferia do sistema-mundo capitalista[11] essas disparidades são sentidas de maneira particularmente dramática. Segundo Fraser (2022) esses países são afetados não apenas em termos de renda e riqueza, mas também em suas "capacidades", que são mensuradas pelo acesso à água potável e ar não poluído, educação, métodos contraceptivos e saúde, trabalho remunerado e alimentação nutritiva, garantia contra tortura e violência sexual, dentre outros direitos básicos inalcançáveis à maioria da população.

A vigência precária desses direitos, reflete, por exemplo, um crescente número de registros de violações de direitos humanos no país. Analisando o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2025), observa-se uma trajetória ascendente nos últimos anos, constando mais de 4,6 milhões de registros de violações no ano de 2025, superando os já elevados 4,3 milhões registrados em 2024 e os 3,4 milhões registrados em 2023.

No plano político-institucional, Escrivão Filho e Sousa Junior (2021) destacam que embora se verifique a existência de uma agenda normativa dos direitos humanos no Brasil, observam-se também reações conservadoras à afirmação e efetivação desses direitos, manifestadas por agentes e entidades não apenas violadores, mas verdadeiros promotores de uma "cultura anti-direitos humanos" no país.

Nos encontramos, portanto, diante de um cenário de precariedade de direitos e necessidade de enfrentamento conjunto de questões impostas em escala global de forma comum e interligada, que ultrapassam a capacidade das instituições como conhecemos. Nesse contexto é de fácil percepção o abismo que separa a produção normativa dos direitos humanos da sua realização no mundo dos fatos e verificação de sua efetividade na realidade de seres humanos inseridos nos mais diferentes contextos.

Entende-se que essa separação impõe uma compreensão dos direitos humanos que

[11] Para Santos (2024) "Desde o século XVI, existe o sistema-mundo moderno assente na economia-mundo do capitalismo, um sistema dinâmico, conflitual, com diferentes ritmos temporais, que dividiu as regiões do mundo em três categorias – o centro, a periferia e a semiperiferia – definidas em função do modo como se apropriam (ou são expropriadas) das mais-valias da produção capitalista e colonialista globais". A periferia seria o que chamamos hoje de Sul Global.

considere uma dupla dimensão: das ideias que temos e reproduzimos a respeito desses direitos (o que se diz) e da nossa experiência concreta em relação a eles (o que se faz). A existência dessas duas dimensões, e a distância comumente verificada entre elas é apontada pela teoria crítica como um dos problemas fundamentais que afeta os direitos humanos (Gallardo, 2014; Rubio, 2022), e cujo entendimento e desnaturalização são cruciais para o seu enfrentamento.

A partir da exposição dessas três dimensões (o que se pensa, o que se diz e o que se faz) a respeito dos direitos humanos é possível perceber que a compreensão desses direitos revela uma multiplicidade de significados, nem sempre convergentes. Essas múltiplas significações coexistem e são confrontadas produzindo interpretações diversas sobre como os direitos humanos são concebidos e como devem ser realizados. Essa multiplicidade de sentidos precisa ser considerada sempre que se fala ou se age sobre realidades relacionadas aos direitos humanos, especialmente quando se discute a responsabilidade jurídica pela sua concretização.

Importa destacar que a análise dessas dimensões evidencia, sobretudo, o contraste entre o plano jurídico-normativo e a realidade concreta dos direitos humanos, no qual o discurso oficial os apresenta como compromissos formalmente assumidos e progressivamente implementados, sustentando a imagem de um aparato jurídico capaz de assegurar sua realização por meio de normas e políticas públicas, porém, quando observamos a efetividade desses direitos no cotidiano das pessoas, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como a brasileira, a experiência concreta revela violações persistentes, ausência de garantias básicas e obstáculos culturais, econômicos e institucionais que antagonizam a concretização desses direitos proclamados inatos e instituídos para todos.

A questão que se impõe, é que essa fratura entre a teoria e a prática dos direitos humanos, a distância abismal entre o que é proclamado e o que é efetivamente realizado, é aceita socialmente como algo natural e intransponível, produzindo uma atitude social de indiferença, na qual violações cotidianas são toleradas como parte do funcionamento normal da vida social, perpetuando uma cultura jurídica que reforça essa separação e compromete a efetividade dos direitos humanos. Esse fenômeno é descrito por Rubio (2022) como uma "bipolaridade normalizada" que se manifesta em uma convivência naturalizada entre um discurso de valorização simbólica desses direitos e a consciência da dificuldade concreta de realizá-los.

Para Rubio (2022), discursivamente existe nas sociedades ocidentais um consenso sobre a importância dos direitos humanos como fundamento de legitimidade dos Estados democráticos. Contudo, essa adesão é predominantemente discursiva, pois apesar de se reconhecerem esses direitos como necessários, admite-se, ao mesmo tempo, que eles não se cumprem no cotidiano, especialmente em espaços como o trabalho, o mercado e o ambiente

doméstico. Essa bipolaridade mental e cultural produz uma aceitação tácita da distância entre o que se proclama e o que se vivencia, transformando a incoerência em normalidade institucional.

Rubio (2022) destaca também que essa bipolaridade permite que essas sociedades se legitimem simbolicamente como democráticas e "civilizadas", fundamentadas em normas universais, enquanto operam sobre um terreno de desigualdades estruturais e práticas sociais excludentes que toleram e justificam o sofrimento de grupos vulneráveis. Essa dissociação permite ainda que violações sejam ignoradas por razões de Estado, segurança ou competitividade de mercado, enquanto se mantém a crença na justiça estatal e se normaliza a negação da dignidade para grupos determinados (Rubio, 2022).

Essa bipolaridade se sustenta, portanto, num modelo de inclusões abstratas, pela edição de normas e formulação de teorias que reconhecem direitos, que operam, entretanto, num terreno de exclusões concretas, que selecionam quem efetivamente terá acesso a esses direitos. Nas palavras de Rubio (2022),

> […] a cultura ocidental, que se diz "defensora da democracia e dos direitos humanos", com seu modo de produção econômico capitalista, competitivo, patriarcal e colonial, e através das formas simbólicas, institucionais e culturais que os legitima em todos os níveis, realça esse abismo consistente num discurso de inclusões abstratas, formado com base em teorias, normas jurídicas e instituições que os reconhecem, mas que está sujeito e ajustado sobre um terreno de relações e tramas estruturais de exclusões concretas que se normalizam, justificam e toleram, e que, quando são combatidas, somente o faz de forma pontual e aleatória (Rubio, 2022, p. 2).

Significa dizer que as mesmas forças e instituições que propagam o discurso oficial de proteção dos direitos humanos perpetuam também uma trama social e de poder econômico/político, típica do modo de produção capitalista dominante, que é, em sua essência, contrário à implementação desses mesmos direitos, ignorando, portanto, a existência de uma contradição fundamental entre os direitos humanos e a realidade da sociedade capitalista, que proclama tais direitos como já implementados (Mészáros, 2008).

Essa anomalia também se manifesta no campo jurídico, por meio de um sistema de justiça oficial orientado pelo paradigma hegemônico que baseia os direitos humanos quase que exclusivamente em normas jurídicas, valores abstratos (dignidade, liberdade, igualdade) e na figura do Estado. Nesse paradigma simplista, a efetividade dos direitos humanos fica reduzida ao proferimento de uma decisão judicial, que é compreendida como resultado da simples interpretação e aplicação das normas positivadas, ignorando-se os contextos de desigualdades estruturais nos quais a atividade judicial é exercida.

Nesse contexto, a visão simplificada dos direitos humanos ressignifica o papel das juízas

e juízes confinando sua atuação à uma lógica burocrática, tecnicista e puramente reativa, distanciando-as (os) da realidade social e da construção efetiva da dignidade humana. Nesse ambiente "bipolar" a função judicial funciona como mera ferramenta de anestesia social, onde a atividade judicante se limita a gerir o conflito de forma técnica e burocrática, em vez de atuar como um complemento necessário a uma cultura de direitos humanos.

Isso tudo considerado, quando este trabalho se refere aos direitos humanos, está tratando dessa complexidade: de um conjunto de normas e princípios que orientam a proteção da dignidade humana, mas também de práticas sociais e institucionais que são verdadeiro fundamento dos direitos humanos e que determinam sua efetividade. A compreensão adotada articula as dimensões formal e material dos direitos humanos, reconhecendo que sua realização depende tanto da aplicação dos instrumentos jurídicos quanto da capacidade de enfrentar as desigualdades e exclusões que marcam a realidade concreta.

Compreende-se que o exercício da magistratura ocorre em um contexto marcado por desigualdades estruturais e por uma cultura institucional que tende a reproduzir a distância entre discurso e realidade. Quando a magistratura adota uma compreensão estritamente normativa dos direitos humanos, acaba por reforçar essa fratura, aplicando a legislação de forma descolada das condições concretas que determinam a vida das pessoas que acionam o Judiciário. Assim, a efetividade dos direitos humanos depende também da capacidade da Justiça em reconhecer essa complexidade e de atuar de forma crítica diante das estruturas que reproduzem exclusões.

Desse modo, compreende-se que no âmbito da atividade jurisdicional, os direitos humanos devem ser compreendidos sempre a partir: i) do reconhecimento e realização do dever jurídico de aplicação dos instrumentos jurídico-normativos de proteção aos direitos humanos (princípios, normas, jurisprudência, arquitetura dos sistemas de proteção); e também, ii) da consciência do "para quê e para quem são produzidos, interpretados e utilizados os sistemas jurídicos, e de que forma eles protegem ou enfrentam as desigualdades, as desumanizações e as barbáries" (Rubio, 2022, p. 6). Somente a síntese de todas essas instâncias e dinâmicas é capaz de acentuar os níveis de reconhecimento e realidade efetiva dos direitos humanos.

## 2.3 Atividade judicante e práxis instituinte dos direitos humanos

Sabe-se que a bipolaridade dos direitos humanos, definida por Rubio (2022) como a naturalização do abismo entre a teoria (inclusões abstratas) e a prática (exclusões concretas), também se manifesta no campo jurídico. Essa bipolaridade impacta significativamente no exercício da atividade judicante e na compreensão do papel desempenhado pela função

jurisdicional nas sociedades ocidentais contemporâneas, especialmente no que tange à responsabilidade pela concretização dos direitos humanos.

Como já debatido anteriormente, vige nessas sociedades um paradigma em que se supervalorizam as instâncias teóricas, normativas, burocráticas e institucionalizadas como se fossem o próprio fundamento dos direitos humanos. Essas dimensões são tidas como elementos únicos desses direitos, perpetuando-se uma cultura bastante reduzida na qual "os direitos humanos se satisfazem tendo direitos" (Herrera Flores, 2009, p. 27), compreensão que afeta diretamente os níveis de efetividade desses mesmos direitos.

Dentre outros impactos, Rubio (2022) explica que nessa visão, os direitos humanos unicamente serão garantidos quando "uma norma os positiva e quando um corpo de funcionários pertencentes ao Estado os torna funcionais, por garantias concretizadas através de políticas públicas e sentenças judiciais" (Rubio, 2022, p. 23). Nesse cenário a capacidade de dizer se um direito está ou não protegido é integralmente delegada à um grupo determinado de "especialistas", técnicos e intérpretes profissionais, dentre os quais se identifica a magistratura.

No que tange ao poder judiciário, o autor ressalta que essa "delegação" reduz drasticamente a efetividade dos direitos humanos, na medida em que sua garantia e eficácia ficam reduzidas ao proferimento de uma decisão judicial. Rubio (2022) apresenta pelo menos três dimensões ou razões importantes pelas quais isso acontece. Primeiro, porque em regra, a jurisdição só age mediante provocação, de modo que juízos e tribunais só são chamados a se manifestar quando o direito humano já foi violado, tendo sua atuação limitada aos circuitos de administração da justiça para fins de sanção ou reparação.

Nessa perspectiva os direitos humanos ficam restritos à uma simples reivindicação ou demanda judicial interposta perante os tribunais quando já ocorreu a sua violação, dando origem ao que Rubio (2022) denomina de "concepção pós-violatória" na qual os direitos humanos só parecem existir quando já foram violados e são encaminhados às instâncias institucionais e estatais responsáveis por atendê-los, concepção que ignora a dimensão da realidade em que esses direitos são construídos ou arruinados antes de se recorrer ao Estado.

Um segundo fator revelador dessa pouca efetividade, está relacionado ao número de violações à dignidade humana que chega às instâncias judiciais e obtém sentenças favoráveis. Considerando as incontáveis violações experimentadas diariamente por seres humanos no mundo todo, o autor destaca que o percentual de êxito é ínfimo, asseverando que,

> [...] quando se observa a desproporcional porcentagem que existe entre o número de violações que todos os dias se sucedem em um Estado constitucional de direito e quantas dessas violações são atendidas em sua integralidade pelas distintas espécies

> de garantias que são estabelecidas como resposta institucional paliativa, reparadora e indenizatória. É irrisória a porcentagem que deriva da assistência judicial e tem sentenças favoráveis (Rubio, 2022, p. 31).

Sobre o tema, falando a partir da América Latina, Gallardo (2019) destaca ainda que não é toda a população que tem acesso às instituições judiciais, e ainda que tivesse, a muitos faltaria a capacidade de se conduzir nelas de maneira idônea. Ademais, na improvável hipótese dessas pessoas alcançarem decisões judiciais favoráveis, essas não seriam eficazes, ou seja, não se cumpririam, pois afinal, "que faz um empobrecido reivindicando seus direitos diante da polícia e dos juízes!" (Gallardo, 2019, p. 23).

Um terceiro motivo apontado pelo autor, e de maior interesse para a discussão travada nesse trabalho, refere-se à própria cultura judicial, que ao processar e decidir temas relacionados aos direitos humanos nesse paradigma, privilegia a simples interpretação e aplicação das normas positivadas como única via pela qual esses direitos são efetivados, desprezando os contextos de desigualdades estruturais nos quais a atividade judicial é exercida e o papel da magistratura na construção efetiva da dignidade humana.

Para Rubio (2022), as(os) juízas(es) operam no sistema judicial a partir dessa mesma bipolaridade, na qual a magistratura é distanciada da realidade social, desconhecendo os desafios que antagonizam a concretização de direitos humanos, ou aceitando-os como intransponíveis. Nessa perspectiva, o enfrentamento desses desafios não estaria compreendido no âmbito de suas atividades, ficando sua atuação confinada à uma lógica tecnicista e puramente reativa, na qual a atividade judicante se limita ao gerenciamento burocrático dos conflitos, em vez de atuar como um complemento necessário a uma cultura de direitos humanos.

Nessa lógica, juízas e juízes exercem suas funções e são reconhecidos como meros técnicas(os) que aplicam normas abstratas em vez de sujeitos ativos que participam dos processos sócio-históricos vivos que são verdadeiro fundamento dos direitos humanos. Tais processos, sequer são reconhecidos por esses profissionais como elemento que constitui os direitos humanos, pois, se é verdade que o discurso oficial propaga essa compreensão reducionista de direitos, é também essa cultura em torno dos circuitos judiciais que é ensinada nas faculdades de Direito (Rubio, 2022).

Nas palavras de Rubio (2022, p.32) "educam-nos em função desse 1% de sucesso, e pronto" , ou seja, a educação que recebemos, de modo geral e particularmente a formação jurídica, supervaloriza a dimensão normativa e institucional dos direitos humanos, e esses elementos são tidos como única realidade importante desses direitos ignorando-se todo o resto, perpetuando-se assim uma estrutura que não questiona as limitações dessa maneira de pensar e

entender os direitos humanos e nem as suas consequências práticas.

Observa-se que a concretização dos direitos humanos passa então a depender unicamente da(o) julgador(a) possuir a sensibilidade necessária para interpretar e aplicar o ordenamento com a consciência de efetivar direitos, e não apenas de seguir a normalidade dos trâmites burocráticos. Significa dizer, que a eficácia dos direitos deixa de ser uma garantia jurídica e passa a depender da sensibilidade interpretativa fortuita de cada magistrado(a), resultando desse processo uma eficácia minimalista, reduzida e insuficiente dos direitos que exige a ampliação do olhar para outras esferas (Rubio, 2022).

A questão suscitada, é que apesar de relevantes, os direitos humanos "instituídos" são apenas parte de uma estrutura mais complexa. Como destaca Gallardo (2019), os "direitos humanos" fazem referência à pelo menos cinco elementos: (i) à luta social; (ii) à reflexão filosófica ou à uma dimensão teórica; (iii) ao reconhecimento jurídico-positivo e institucional; (iv) à eficácia e à efetividade jurídica que tem uma especial relação com o sistema de garantias, e (v) à sensibilidade sociocultural e popular.

Assim compreendidos os direitos humanos correspondem ao conjunto de práticas e ações, jurídicas e não jurídicas, que as pessoas exercem ao reagir contra os excessos de poder que as impedem de se constituírem como sujeitos plurais e diferenciados (Rubio, 2022). Nessa perspectiva, compreende-se que os direitos se constroem de modo processual, relacional e dinâmico, a partir de práticas sociais e ações humanas que empoderam sujeitos, tendo por âmbito de origem tanto a luta e a ação social quanto a luta individual e cotidiana (Rubio, 2022).

A partir dessa práxis também se instituem direitos humanos, e não apenas no âmbito dos aparelhos estatais, judiciais, burocráticos e do funcionalismo público. É o que Rubio (2022) denomina "práxis instituinte" dos direitos humanos: o fazer humano contínuo pelo qual os sujeitos se constroem e se reconstroem de modo relacional, constituindo-se como sujeitos por autotransformação (Rubio, 2022, p. 11), de sorte que os direitos humanos passam a ser resultado da própria atividade desses sujeitos.

Nessa acepção, o "instituinte" apresenta-se como práxis de reconhecimento da dignidade plural, diferenciada e anti-hierárquica de cada ser humano junto a seus semelhantes. Efetivar direitos humanos nesse paradigma, vai além da criação e aplicação de instrumentos jurídico-normativos, exige promover e consolidar tramas sociais e relações horizontais de reconhecimento mútuo, de reciprocidade e de solidariedade, capazes de fazer com que todos sejam considerados, material e faticamente, sujeitos plurais e diferenciados, sem obstar que usufruam, como sujeitos, das dimensões sexual, socio-material, de gênero, espiritual e religiosa, ético-cultural, racial e etária que os constituem (Rubio, 2022).

Com isso, a proteção dos direitos humanos deixa de se restringir à esfera jurídico-estatal e passa a apoiar-se em uma pluralidade de instâncias, estatais e não estatais, que atuam de modo complementar na sua concretização. Desse modo, não se deve supor que uma violação precisa se consumar para que os direitos humanos sejam protegidos, nem que estes só possam ser garantidos no interior do mundo jurídico-estatal, pois a garantia dos direitos humanos se constrói em todos os espaços sociais, íntimo, doméstico, produtivo, comunitário e de cidadania, por meio de um sistema plural de garantias (Rubio, 2022).

O reconhecimento dessas múltiplas formas de garantia, esclarece o verdadeiro papel a ser desempenhado pela magistratura na concretização dos direitos humanos, pois implica reconhecer que juízas e juízes, não realizam direitos humanos apenas na interpretação de normas e proferimento de sentenças para sua aplicação. Juízas(es), promotoras(es), advogadas(os) e demais operadores(as) do Direito também constroem, ou destroem, direitos no modo como tratam as pessoas, dentro e fora dos tribunais, e no tipo de relação que estabelecem com elas, de dominação e hierarquia, ou de respeito e reconhecimento mútuo (Rubio, 2022).

Nesse sistema recupera-se a dimensão prévia dos direitos, anterior ao momento de sua violação, e reposiciona-se o instituído como uma entre várias instâncias de reconhecimento e proteção. A dimensão formal ou jurídico-positiva conserva assim a sua relevância, porém reinserida em uma trama mais ampla, na qual passa a operar de modo complementar à dimensão material ou emancipatória dos direitos humanos, de sorte que o instituído seja permeado e potencializado em seu caráter instituinte, processual e relacional (Rubio, 2022).

É nesse sentido que a força instituinte atua desde dentro do instituído, reconfigurando o exercício da atividade judicante, o que supõe manter aberta, de forma permanente, a renovação desse exercício no próprio interior das instâncias jurídico-estatais. Nesse paradigma, a magistratura tem, portanto, papel relevante na construção dos direitos dentro e fora do âmbito estatal, ao assumirem uma cultura relacional, multigarantista e "pré-violatória", comprometida com a dimensão material ou emancipatória (instituinte) dos sujeitos (Rubio, 2022).

Assumir essa perspectiva exige, no plano formativo, educar a magistratura a partir de outra lógica, para que reconheçam para quem se produzem, interpretam e utilizam os sistemas jurídicos, tornando visíveis as estruturas assimétricas e as relações de dominação sobre as quais determinados coletivos são desumanizados ao longo da história (Rubio, 2022). Assim orientada, a formação prepara a(o) julgador(a) para enxergar, no caso concreto, os contextos de desigualdade estrutural que o paradigma tecnicista mantém invisíveis, contribuindo para deslocar a atividade judicante do mero gerenciamento burocrático dos conflitos para o reconhecimento efetivo da dignidade humana.

# 3. EDUCAÇÃO JUDICIAL E DIREITOS HUMANOS

O objetivo desta seção é compreender o papel da educação na promoção dos direitos humanos e, nesse marco, situar a educação judicial como espaço de formação e humanização, examinando seus fundamentos teóricos e o desenho institucional a que se submete no Brasil. Retomando a compreensão de direitos humanos fixada na seção anterior, busca-se demonstrar por que a formação dos profissionais responsáveis pelo desempenho da função jurisdicional constitui condição indispensável para a construção de uma cultura judicial comprometida com a dignidade humana.

Num primeiro momento se discute a educação como meio privilegiado para a promoção dos direitos humanos, apresentando as dimensões que devem orientar a formação de juristas para esses direitos. Num segundo delimita-se o conceito de educação judicial, distinguindo-o da educação jurídica e expondo seus fundamentos e práticas enquanto processo de profissionalização de juízas e juízes para o exercício da atividade judicante. No terceiro descreve-se o Sistema Nacional de Educação Judicial e a formação oficial da magistratura no Brasil, apresentando sua base constitucional, o papel da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) e das escolas judiciais, bem como as diretrizes pedagógicas que orientam os cursos oficiais.

A concatenação desses argumentos permite estabelecer a intersecção anunciada no título da seção. Compreendido o potencial formativo dos direitos humanos e delineado o marco institucional e formativo ao qual se submete a magistratura brasileira, tornam-se disponíveis os parâmetros teóricos e normativos a partir dos quais será examinada, na seção seguinte, a abordagem dos direitos humanos nos cursos oficiais de formação inicial ofertados pelas escolas judiciais da Amazônia.

## 3.1 Direitos humanos e formação de julgadores

O processo de expansão política da justiça e abertura do ordenamento jurídico brasileiro aos direitos humanos, que passaram a ser exigíveis e justiciáveis tanto no âmbito interno quanto internacional, resultou numa crescente judicialização para expansão desses direitos no Brasil. Esse movimento, associado às novas responsabilidades atribuídas pela Constituição, resultaram na inserção de uma complexidade técnica, ética, política e epistemológica na esfera de atuação do judiciário, que passou a ser confrontado com uma diversidade de direitos, sujeitos e conflitos carregados de alta intensidade política, coletiva e social, conferindo-lhe novas funções que

transcendem a tradicional lógica técnico-burocrática de sua atuação (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2021; Faria, 2024).

Apesar do aumento das exigências práticas da atividade judicante, observou-se que o sistema de formação dos profissionais responsáveis pelo exercício dessas atividades, já duramente criticado, antes mesmo da CF/88, não sofreu transformações profundas. Diante das novas tarefas instauradas pelo processo de expansão e da complexificação da função judicial verificou-se que grande parte dos profissionais em exercício havia sido formada numa velha tradição normativista-formalista da dogmática jurídica, que não permitia sequer a compreensão dessa nova demanda (Faria, 1989).

Como já mencionado, a postura metodológica comum aos cursos jurídicos é tradicionalmente estruturada na "ilusão jurídica" que trata a esfera dos direitos como independente e autorregulada (Mészáros, 2008). Segundo Moreira (2022) essa ilusão de desconexão, que separa o Estado da sociedade e o jurídico do político, é perpetuada pela educação jurídica formal criando dificuldades para a efetivação do sistema protetivo presente no texto constitucional. Como exemplificam Amaral *et al.* (2021),

> Nos primeiros anos do curso de bacharelado em Direito, os(as) estudantes são apresentados(as) a um intrincado e formal desenho das normas jurídicas – gênese, modificação, interpretação –, de órgãos judiciais e de entes legitimados a mover esse complexo cenário institucional. Além do conhecimento sobre a formatação legal, que é apresentada como origem e destino das interpretações sobre princípios e regras, o(a) bacharelando(a) torna-se ciente que a legitimidade, de um direito positivista, decorre do Estado, fonte única a instaurar o direito válido e vigente. Apreendida nos primeiros anos da faculdade, essa visão legalista irá definir o tipo de estudo e como o(as) futuro(as) jurista deverá ler a sociedade e compreendê-la para a aplicação das normas, bem como o próprio papel a ser desempenhado (Amaral *et al.*, 2021, p. 460).

Essa educação jurídica desconectada da sociedade faz com que profissionais apliquem normas jurídicas a uma realidade social extremamente complexa sobre a qual detém um conhecimento "meramente esquemático" (Moreira, 2022). As consequências dessa metodologia são marcantes na formação e no exercício da magistratura, e contribuem para a redução da Justiça à uma dimensão exclusivamente técnico-burocrática, em que o Direito seria neutro e os juízes meros executores de operações lógico-formais (Faria, 1989).

O problema, é que quando estão em disputa problemas sociais, econômicos e políticos de alta complexidade, como normalmente é o caso em conflitos relacionados à realização de direitos humanos, esses conhecimentos transmitidos numa educação jurídica atrelada a tradicionais paradigmas dogmáticos de raiz positivista e normativista, são largamente insuficientes para o adequado exercício da função jurisdicional (Cunha, 2005b).

Em sua análise crítica, Moreira (2022) destaca que o formalismo exacerbado da

educação jurídica brasileira, reduz o ensino do Direito à um conjunto de técnicas de interpretação de normas, apresentadas como principal habilidade profissional, a serem aplicadas de maneira mecânica e acrítica ao caso concreto. Tal procedimento supõe uma realidade estável, que desconsidera que as normas regulam uma sociedade profundamente hierarquizada, na qual sua incidência produz efeitos distintos sobre os diversos grupos sociais.

O autor destaca que nessa lógica, o exame das condições sociais de incidência da norma é deslocado para fora do que se reconhece como propriamente jurídico, e isso pode ser observado na própria cisão do currículo entre disciplinas propedêuticas e dogmáticas, que confinam conteúdos sociológicos, filosóficos e políticos à posição de mera reflexão, desprovida de aplicação prática e desconectada da técnica jurídica (Moreira, 2022). Em termos simples, a qualidade profissional passa a ser medida pelo domínio da lógica interna do Direito, deslocando a promoção da justiça social para fora do campo de atuação do jurista.

Ao formalismo soma-se o legalismo, que ensina a reverenciar a norma e a tratar as lutas por dignidade como questões desprovidas de status jurídico (Moreira, 2022). Nessa perspectiva os sujeitos são vistos a partir da categoria abstrata de cidadãos e os direitos aparecem como prerrogativas formais atribuídas a todos. A titularidade de direitos é reduzida ao plano normativo, enquanto as condições concretas de fruição permanecem fora do repertório analítico oferecido ao estudante, restringindo, desde a formação, a compreensão das desigualdades que a atividade jurisdicional será chamada a enfrentar.

Esse déficit tem impacto no exercício da função judicante, quando ao decidirem conflitos inseridos em contextos específicos que transcendem o que está escrito no processo, magistradas(os) formados nesse modelo operam a partir da premissa de que os direitos possuem lógica própria, que opera independentemente da realidade social, exercendo suas atividades apenas com noções "esquemáticas" da complexidade sobre a qual as normas incidem, o que compromete a possibilidade de uma prestação jurisdicional adequada (Moreira, 2022).

Quando se representam direitos como prerrogativas formais de todos, é suprimida a reflexão sobre os mecanismos que impedem a sua efetividade, enquanto a busca de neutralidade axiológica invisibiliza hierarquias e faz com que demandas por justiça formuladas por grupos vulneráveis sejam recebidas, inclusive, como pedidos incompatíveis com a ordem jurídica. Observa-se, portanto, que a educação jurídica opera como uma educação para a reprodução da hierarquia o que restringe a atuação judicial garantidora de direitos humanos (Moreira, 2022).

No campo dos direitos humanos o déficit é ainda mais profundo, alcançando os próprios instrumentos formais de proteção, que a educação jurídica tradicional se propõe a dar conta. Pesquisas desenvolvidas por Cunha (2005b, 2008) e mais recentemente pelo CNJ (2023a) tem

revelado um déficit na aplicação de instrumentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos pela magistratura nacional[12], possivelmente relacionado à pouca familiaridade dos profissionais com esse ramo do Direito positivo.

A pesquisa do CNJ (2023), desenvolvida em três eixos: (i) questionário aplicado a 2.772 magistradas e magistrados, o correspondente a 15,37% da magistratura nacional, (ii) 70 entrevistas e (iii) análise de 4.978 acórdãos julgados entre 2008 e 2021, verificou a aplicação de instrumentos do DIDH. As respostas revelaram, que metade das(os) magistradas(os) participantes (50,14%) declarou desconhecer, nunca ter estudado a fundo ou nunca ter aplicado, por exemplo, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em suas decisões, 79,66% afirmam o mesmo quanto à jurisprudência da Corte Interamericana e 79,81% quanto à técnica do controle de convencionalidade.

A análise jurisprudencial confirmou a autodeclaração, ao registrar que 99,99% dos acórdãos de segundo grau da Justiça Estadual proferidos entre 2009 e 2021 deixam de citar a Convenção como fundamento de decidir. As entrevistas, por sua vez, revelam certa distância entre a familiaridade declarada por alguns respondentes e o domínio técnico efetivo, pois mesmo que 84,29% relatem alguma familiaridade com as normas convencionais, o desdobramento da pergunta sobre os principais dispositivos da norma produziu "respostas genéricas ou evasivas" e 54,29% admitiram não costumar aplicá-las. Essa percepção é sintetizada no relato de um magistrado para quem a Convenção "está lá, bem distante [...]. Não é uma coisa que nos oriente no dia a dia" (CNJ, 2023, p. 111).

O relatório da pesquisa apresenta ainda dados que situam a origem desse déficit no percurso formativo desses profissionais. Mais de 60% dos respondentes afirmaram que ingressaram na carreira por concurso cujo edital não exigia conhecimentos relacionados ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, e mais de 80% afirmaram que jamais realizaram curso sobre o Sistema Interamericano ofertado pelo próprio Poder Judiciário.

Quanto à formação superior, o relatório apresenta algumas análises tendo como recorte o ano de ingresso na carreira, e alcançou relatos como "Porque, por exemplo [...] Eu sou formada em 2000. Nós não tratamos de direitos humanos na Faculdade. [...]. Mas, você imagina, eu tenho dezoito anos de magistratura, você imagina uma geração, várias gerações de juízes e juízas formadas sem essa temática, né?" (CNJ, 2023, p. 121).

São relatos como esse, associados à análise jurisprudencial que apontam para o

[12] Registre-se que os estudos mencionados embora apresentem resultados convergentes, investigaram diferentes grupos de magistrados, sendo os dados empíricos de Cunha (2005, 2008) atinentes ao Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, e os do CNJ (2023) de abrangência nacional.

estabelecimento de uma relação entre o desconhecimento das normas internacionais e as ausências verificadas em diferentes momentos da formação desses profissionais, desde à graduação, passando pela preparação para o concurso de ingresso e alcançando também a Educação Judicial, o que toca diretamente o problema desta pesquisa. Uma breve análise da presença dos direitos humanos nas normas que regem o percurso formativo desses profissionais já é capaz de revelar as ausências mencionadas na pesquisa.

No que tange aos cursos de bacharelado em Direito, o estudo de Rodrigues, Simões e Barros (2022) evidencia que os direitos humanos somente passaram a ser expressamente referidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da área no ano de 2018, por meio da Resolução CNE/CES n. 5 de 17/12/2018, que determinou a previsão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de "formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas", entre as quais a educação em direitos humanos (art. 2º, § 4º), fixando também, no rol das competências a serem desenvolvidas pelo graduando, a de "desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos" (art. 4º, XIV).

Os autores apontam a referência aos direitos humanos como possível desdobramento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) e da Resolução CNE/CP n. 1 de 30/05/2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e fixou as formas admitidas de curricularização da temática na Educação Superior, quais sejam: (i) a transversalidade, mediante temas tratados interdisciplinarmente; (ii) a alocação como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes; e (iii) a maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (art. 7º) (Rodrigues; Simões; Barros, 2022).

Antes disso, a Resolução CNE/CES n. 9/2004, então vigente para os cursos jurídicos, limitava-se a assegurar, no perfil do graduando, "sólida formação geral e humanística" (art. 3º), sem referência expressa à Educação em Direitos Humanos, em que pese a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, já determinar a inclusão desses conteúdos como temas transversais (art. 26, § 9º) (Rodrigues; Simões; Barros, 2022).

Analisando as disposições da Resolução CNE/CES n. 5, de 17/12/2018, observa-se que ela organiza o currículo do curso a partir de três perspectivas formativas (art. 5º): a formação geral, a formação técnico-jurídica e a formação prático-profissional, enumerando, para as duas primeiras, os conteúdos essenciais que devem compor o PPC. À formação geral (art. 5º, I) reservam-se os elementos fundamentais do Direito em diálogo com saberes de outras áreas formativas, entre elas a Antropologia, a Ciência Política, a Filosofia, a História e a Sociologia; à formação técnico-jurídica (art. 5º, II), os conteúdos dogmáticos dos diversos ramos do Direito, da Teoria do Direito ao Direito Processual (Brasil, 2018).

Verifica-se que os direitos humanos não são mencionados como conteúdo mínimo em nenhuma das três perspectivas, integrando o rol exemplificativo da diversificação curricular fixado no art. 5º, § 3º, como conteúdo que as Instituições de Ensino Superior poderão introduzir no PPC, ao lado de ramos setoriais como Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Agrário e Direito Portuário. Fora dessa hipótese facultativa, a temática aparece somente pela via da transversalidade, nos dispositivos já anteriormente mencionados (Brasil, 2018).

Para a magistratura, isso implica em gerações de profissionais que foram habilitados para exercer profissões jurídicas sem a obrigatoriedade de estudar direitos humanos[13], o que revela um sério descompasso entre as exigências constitucionais para essa atividade e os conhecimentos exigidos na formação e habilitação para a prática judicante. Além disso, observa-se que apesar do forte conteúdo normativo que institui os direitos humanos, da complexidade dos instrumentos e arquitetura institucional de proteção que o julgador deve conhecer e operar, esses direitos não são elencados pelas diretrizes nacionais como indispensáveis à "formação técnico-jurídica" do profissional do Direito.

Com relação ao processo de recrutamento desses profissionais, os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário nacional são regulados pela Resolução CNJ n. 75 de 12/05/2009, cujos anexos indicam as relações mínimas de disciplinas do concurso. Em sua redação original, a norma não contemplava disciplina específica de "Direitos Humanos" (CNJ, 2023a).

Apenas no Anexo III da Resolução, referente ao cargo de Juiz Auditor Substituto da Justiça Militar da União, figuravam disciplinas próximas, como "direito internacional humanitário" e "direito constitucional e direitos humanos". Para os demais ramos da Justiça, não havia a indicação de disciplina específica sobre direitos humanos como conteúdo mínimo dos editais de concurso público (CNJ, 2023a).

A norma foi alterada pela Resolução CNJ n. 496 de 3/04/2023, que incluiu "Direitos Humanos" como disciplina autônoma e obrigatória nos Anexos I, II, IV, VI e VII da Resolução n. 75/2009. O conteúdo programático fixado abrange a teoria geral dos direitos humanos, o sistema global e o sistema regional interamericano de proteção, o controle de convencionalidade e a relação entre o direito internacional dos direitos humanos e o direito brasileiro, com produção de efeitos naquele mesmo ano (CNJ, 2009).

No âmbito da Educação Judicial, os cursos oficiais de formação inicial, cuja realização

[13] Em consulta ao Painel de Dados de Pessoal do Poder Judiciário (CNJ, 2026), realizada em agosto de 2026, verificou-se que 78,89% das(os) juízas(es) dos Tribunais de Justiça dos Estados da Região Norte ingressaram na carreira entre os anos de 1989 e 2019.

é exigência que decorre do próprio texto constitucional (artigos 93 e 105 da CF/88) e cuja regulamentação compete à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), criada pela Emenda Constitucional n. 45/2004 e formalmente instituída pela Resolução STJ n. 3, de 30/11/2006, os direitos humanos passaram a integrar o conteúdo programático mínimo do curso de formação inicial apenas em 2016, por meio da Resolução ENFAM n. 2, de 8/6/2016, obrigatoriedade que foi mantida pela norma que atualmente rege a matéria, a Resolução ENFAM n. 2, de 7/1/2025 (Chaves, 2026).

Antes disso, os regulamentos que se sucederam desde a instituição formal da ENFAM, Resoluções n. 1, de 17/9/2007; n. 2, de 16/3/2009; n. 1, de 6/6/2011; e n. 3, de 4/12/2013, não previam a temática entre os conteúdos mínimos obrigatórios, registrando-se, tanto nas diretrizes pedagógicas quanto nos regulamentos dos cursos, apenas expressões associadas ao humanismo, como “visão humanística” e “formação humanista”, empregadas em perspectiva abstrata, sem indicação de mecanismos concretos para sua implementação (Chaves, 2026).

Esse quadro demonstra uma preocupação e incorporação tardias dos direitos humanos na formação dos profissionais do Direito. De acordo com o levantamento acima, a previsão de obrigatoriedade da temática em todo o percurso de formação e habilitação da magistratura se completou menos de três anos antes do fechamento deste trabalho, mais de três décadas após a promulgação da CF/88 e da abertura do ordenamento aos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos.

O ingresso tardio contrasta com o reconhecimento, há muito consolidado, da indispensabilidade da educação em direitos humanos, de modo geral e em particular para as profissões jurídicas. No plano internacional, essa formação integra a agenda das Nações Unidas desde 2010, quando o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, editado após a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de direitos humanos (1995-2004), inaugurou seu segundo plano de ação (2010-2014), dirigido à educação superior e à formação de funcionários públicos, profissionais do Direito e militares, depois de um primeiro ciclo (2005-2009) voltado à educação básica e ao ensino médio (Rodrigues; Lapa, 2016).

Em âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) organiza-se em cinco eixos de atuação, entre os quais figura, de forma autônoma, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança (Brasil, 2018). O PNEDH recomenda que se priorize a formação de agentes públicos para atuar nos campos formal e não-formal, alcançando expressamente o sistema de justiça. Lapa e Rodrigues (2016) observam, contudo, que os documentos nacionais dão maior atenção aos sistemas de segurança do que aos sistemas de justiça, deixando em segundo plano a formação específica dos operadores do Direito.

De todo modo, a Educação em Direitos Humanos (EDH) caracterizada a partir do que dispõem os documentos oficiais expedidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Estado brasileiro sobre o tema, possui três direcionamentos complementares entre si: (i) a educação para a cidadania, perspectiva que provém dos documentos internacionais e predomina amplamente nos brasileiros; (ii) a formação obrigatória de todos aqueles que se preparam para o exercício da docência, exigência expressa no art. 8º da Resolução CNE/CP n. 1, de 30/5/2012; e (iii) a formação técnica dos defensores de direitos humanos, dos demais operadores do Direito e de todos os que integram os sistemas de justiça e de segurança (Rodrigues; Lapa, 2016).

Importa registrar que Rodrigues e Lapa (2016) adotam a noção de "defensor de direitos humanos" firmada pela ONU, que alcança quem atue na promoção ou proteção desses direitos, incluindo advogadas(os), juízas(es), promotores, defensores públicos e professores. No que tange a esse terceiro direcionamento, os autores registram que a formação técnica deve abarcar os conhecimentos e as técnicas, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que permita conhecer quais são os direitos humanos existentes e dominar os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los no dia a dia. Nas palavras dos autores,

> Considerando essa situação o ensino dos Direitos Humanos no âmbito dos Cursos Jurídicos deve incluir, além da educação geral em Direitos Humanos, voltada à formação da cidadania – no caso específico, de um jurista cidadão – necessariamente o estudo da legislação vigente nessa matéria (direitos material e processual), no plano nacional e internacional, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que o profissional possa atuar de forma consciente em situações que envolvem Direitos Humanos, independentemente do papel específico que venha a ocupar (Rodrigues; Lapa, 2016, p. 33).

Aliar a formação cidadã à formação técnica constitui, para os autores, a questão central da preparação profissional dos operadores do Direito. A primeira forma o "jurista cidadão", capaz de reconhecer-se como sujeito de direitos; a segunda acrescenta as habilidades técnicas de defesa desses direitos, e desse encontro resulta o perfil que os autores denominam "defensor jurídico de direitos humanos". A esses dois propósitos soma-se um terceiro, dirigido a quem já atua na área: aprofundar e reciclar o conhecimento específico sobre direitos humanos por meio de formação continuada. Esse último propósito situa a formação permanente como parte integrante da EDH, e alcança diretamente a magistratura em exercício.

Identificam-se, assim, duas dimensões formativas quando se trata de educar profissionais do Direito para os direitos humanos. A primeira, de caráter geral, agrega a formação para a cidadania, o reconhecimento de si e dos demais como sujeitos de direitos, a compreensão dos direitos humanos como construção histórica resultante de lutas sociais e a

disposição ética de tomá-los como referência da própria atuação. A segunda, de caráter mais técnico, específica para quem "opera" os instrumentos jurídicos de proteção, contemplaria o domínio do direito material e processual aplicável nos planos nacional e internacional, o conhecimento dos sistemas de proteção e de seus mecanismos de acionamento e as habilidades necessárias para mobilizá-los nas situações concretas submetidas à apreciação profissional.

Ambas devem ser desenvolvidas de modo complementar, considerando que cada uma delas, isoladamente, produz uma formação incompleta. A dimensão técnica, por si só, forma quem conhece o repertório normativo e o maneja com destreza, mesmo que o conhecimento permaneça desvinculado de qualquer compromisso com a dignidade das pessoas alcançadas pela decisão. A dimensão geral, quando desacompanhada do domínio dos instrumentos, forma uma sensibilidade destituída de meios de realização, capaz de reconhecer a violação e carente do repertório técnico apto a enfrentá-la, enfraquecendo assim o uso dos instrumentos formais de proteção. O encontro das duas é o que sustenta o perfil que Rodrigues e Lapa (2016) denominam "defensor jurídico de direitos humanos".

Essas duas dimensões encontram, de certo modo, correspondência com a gramática de Rubio (2022), na medida em que reproduzem, no plano da formação profissional, a tensão que percorre a própria compreensão dos direitos humanos. A dimensão técnica situa-se no campo do instituído, em que os direitos humanos correspondem à norma posta, mecanismos de proteção a serem conhecidos e acionados. A dimensão geral se situa no instituinte, em seu aspecto material e emancipatório, dirigindo-se às disposições da(o) profissional e à compreensão dos direitos humanos como resultado de processos de luta pela dignidade.

A "bipolaridade" de que trata Rubio (2022) manifesta-se na cisão entre as duas dimensões, na medida em que a redução da formação à primeira delas habilita a(o) profissional a manejar os instrumentos técnicos, mas o mantém alheio ao conflito social que o originou. Trata-se da formação que o autor descreve ao afirmar que "educam-nos em função desse 1% de sucesso, e pronto" (Rubio, 2022, p. 32).

Organizada em torno do circuito judicial e da etapa posterior à violação, essa formação prepara a(o) julgador(a) desde uma "concepção pós-violatória" dos direitos humanos e a efetividade permanece dependente da sensibilidade fortuita de quem julga. A articulação entre as duas dimensões formativas opera em sentido inverso, ao preparar profissionais aptos a sustentar a força instituinte desde dentro do instituído, o que supõe conhecer as lutas e os contextos concretos que a norma traduz (Rubio, 2022).

Encontram-se também correspondências com a teoria de Herrera Flores (2009), para quem a dignidade humana em sentido material repousa sobre dois elementos indissociáveis: a

“atitude”, entendida como a consecução de disposições para fazer algo, e a “aptidão”, definida como a aquisição do suficiente poder e capacidade para realizar aquilo que previamente se está disposto a fazer. A formação cidadã do jurista corresponde ao cultivo da atitude; a formação técnica, à construção da aptidão. Nas palavras do autor, é da generalização de atitudes e aptidões que resulta a possibilidade de criar “caminhos de dignidade” trilháveis por todas e todos (Herrera Flores, 2009).

A correspondência alcança igualmente o modo como o autor concebe o alcance do trabalho jurídico, ao advertir que os direitos “não funcionarão por si próprios, nem serão implementados unicamente a partir do trabalho jurídico” (Herrera Flores, 2009, p. 109), o que desloca a formação profissional do domínio da técnica para a compreensão dos processos sociais que a norma traduz. Daí a distinção que o autor estabelece entre um “saber sistemático”, detido nos conteúdos formais das declarações e das normas internacionais, e um “saber estratégico”, que conduz a interpretação às condições materiais para as quais esses textos foram construídos (Herrera Flores, 2009).

O autor oferece ainda o critério pelo qual se pode avaliar o alcance dessa formação, ao propor que se pondere, na sala de aula, quais processos históricos e normativos deram lugar a determinada configuração de direitos, que tipo de relação social daí se estabelece e qual a proximidade ou a distância dessa norma em relação à luta pela dignidade, fornecendo assim um marco pedagógico e prático para a formação de julgadores (Herrera Flores, 2009). Em outras palavras, segundo esse critério, a formação alcança a dimensão material dos direitos humanos quando situa historicamente a norma que ensina, e permanece na dimensão formal quando a apresenta como algo posto.

Significa dizer que o déficit identificado na formação da magistratura brasileira comporta problemas de duas ordens: a primeira é de ordem técnica, e diz respeito ao desconhecimento dos instrumentos de proteção, exemplificado pela pesquisa do CNJ (2023) já anteriormente examinados. A segunda é de ordem epistemológica, e alcança a concepção de direitos humanos que a formação põe em circulação, definindo o que se entende por esses direitos, quem são os seus destinatários e o que se espera de quem julga diante deles.

Reconhecida a insuficiência dos cursos jurídicos para preparar bacharéis em Direito ao exercício da função judicante (Gonçalves, 2015), e a impossibilidade de que as universidades produzam sozinhas uma juíza ou juiz, dada a especificidade da carreira (Teixeira, 2001), a formação da magistratura passou a ser identificada como parte indispensável da transformação da Justiça desde os anos 1980 (Santos, 1986; Faria, 1989a), no percurso já examinado neste trabalho. Interessa aqui a pergunta que esse percurso deixa em aberto: que conteúdo formativo

responde à esses problemas.

O campo da educação oferece elementos para essa resposta, na perspectiva de promoção dos direitos humanos por meio da formação, deslocando o eixo da transmissão de conteúdo para a construção de uma disposição, e é nesse deslocamento que reside a sua contribuição para a formação de julgadoras e julgadores. Nessa perspectiva, compreende-se a educação como processo imbricado com a mudança de paradigmas atitudinais, cujos propósitos cognitivos convergem para a emancipação de grupos invisibilizados e socialmente excluídos (Simões; Cardoso; Silva, 2022).

Trata-se, primeira e essencialmente, de "recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca" (Bittar, 2007, p. 327 *apud* Simões; Cardoso; Silva, 2022), o que supõe uma aprendizagem convertida, no cotidiano, em instrumentos coletivos de sensibilização, de diálogo e de valorização do humano. A construção de uma cultura de direitos humanos está associada, nessa perspectiva, a uma educação que remonta à aprendizagem de valores (Candau, 2003; Silva; Tavares, 2010).

Decorrentes da convivência direta com processos políticos de participação e de cidadania, esses valores operam como condição de uma realidade menos violenta e mais solidária. A alteridade, a sensibilidade e o reconhecimento de causas sociais relacionadas a grupos vulnerabilizados constituem pressupostos da inconformidade diante das violências e, uma vez trabalhados em nível coletivo, funcionam como parâmetros da cidadania ativa (Benevides, 1991).

Lafer (2015) situa a promoção dos direitos humanos pela educação como uma das formas de irradiar a cultura dos direitos humanos, o que confere à formação jurídica, e à formação da magistratura em particular, posição estratégica nesse processo (Simões; Cardoso; Silva, 2022). A questão é que a formação de julgadoras e julgadores para os direitos humanos precisa articular o domínio dos instrumentos com a construção da disposição que dá sentido ao seu uso.

No âmbito da atividade judicante, sanar a dissonância entre a formação profissional recebida pela magistratura e o desempenho judicial socialmente exigido no marco constitucional vigente supõe articular o domínio dos instrumentos normativos com a construção da disposição que orienta o seu uso, o que remete, em última análise, à definição de qual compreensão de direitos humanos organiza essa formação. Nessa perspectiva, é a seguir delineado o conteúdo das duas dimensões principais a serem consideradas na formação de juristas para os direitos humanos:

*(i) a dimensão formal (normativa e institucional) dos Direitos Humanos*

Quando se fala da dimensão formal, normativa e abstrata dos direitos humanos, refere-se essencialmente, à instituição jurídico-positiva de instrumentos de previsão e proteção dos direitos e faculdades necessários à garantia da dignidade humana, com imposição de deveres jurídicos objetivos aos Estados e seus jurisdicionados, tanto no ordenamento jurídico interno quanto perante a ordem internacional (Ramos, 2024).

Trata-se, de uma elaboração jurídica dos direitos humanos, feita pelos Estados soberanos via Direito interno e Direito internacional, assumindo preponderantemente duas formas: a legislativa e a jurisprudencial (Ramos, 2024). Na gramática de Rubio (2022) são os chamados direitos humanos instituídos, aqueles "reconhecidos, tanto no âmbito internacional como nacional, pelas constituições, normas fundamentais, cartas magnas, tratados e declarações baseadas em valores e interpretadas por um grupo de especialistas".

No âmbito do Direito interno, temos os direitos humanos consagrados pela CF/88 na forma de direitos e garantias fundamentais, já anteriormente mencionados, e o princípio da dignidade da pessoa humana que deve ser observado em todas as decisões proferidas no exercício das funções estatais, inclusive a jurisdicional. Além destes, a CF/88 promoveu expressamente a integração do Brasil aos instrumentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos (art.4, II, art.5º, §2º ao §4º), cuja elaboração jurídica também integra essa dimensão.

Compreende-se o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH) como o conjunto de direitos e faculdades que protege a dignidade humana mediante garantias internacionais institucionalizadas (Ramos, 2024). Nessa perspectiva o DIDH consolida um corpo sistematizado e coerente de normas de direito internacional, com princípios, objeto e metodologia próprios, podendo também ser definido como

> [...] um sistema de princípios e normas que regula a cooperação internacional dos Estados e cujo objeto é a promoção do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais universalmente reconhecidas, assim como o estabelecimento de mecanismos de garantia e proteção de tais direitos (Villàn Duràn, 2002, *apud* Ramos, 2024, p.768).

Esses mecanismos de garantias, ou instrumentos do DIDH são instituídos via normas de direito internacional, materializadas em tratados internacionais, convenções e pactos de direitos humanos celebrados entre Estados nacionais criando direitos e obrigações para os signatários e seus jurisdicionados, e que agem essencialmente em quatro dimensões:

> i) fixam um consenso internacional sobre a necessidade de adotar parâmetros mínimos de proteção dos direitos humanos; i) os direitos internacionais impõem deveres jurídicos aos Estados, no sentido de respeitar, proteger e implementar os direitos humanos; iii) instituem órgãos de proteção, como meios de proteger os direitos assegurados (os Comitês, as Comissões e as Cortes); e iv) estabelecem mecanismos de monitoramento voltados à implementação dos direitos (relatórios, comunicações interestatais, petições individuais, etc.) (Piovesan, 2019, p.125).

Segundo Piovesan (2019) esses órgãos de proteção desempenham atividades que podem ser classificadas em três categorias: i) promoção, que correspondem ao conjunto de ações destinadas ao fomento e aperfeiçoamento do regime de direitos humanos pelos Estados signatários; ii) controle, que envolve cobrar dos Estados a observância das obrigações por eles contraídas internacionalmente; e iii) garantia, com a criação de uma jurisdição internacional que se impõe concretamente sobre as jurisdições nacionais, "deixando de operar dentro dos Estados, mas contra estes e em defesa dos cidadãos" (Piovesan, 2019, p.108).

Esses instrumentos são organizados em sistemas de proteção com diferentes níveis de abrangência e atuação. No caso brasileiro, com a disciplina constitucional de incorporação e incidência desses instrumentos, o ordenamento pátrio admite a convivência de dois sistemas de proteção: o nacional e o internacional, que por sua vez é composto pelos sistemas global e sistemas regionais de proteção (Piovesan; Cruz, 2026).

Em âmbito internacional convivem o sistema global de proteção, integrado pelos instrumentos da Organização das Nações Unidas (ONU), como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1848), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e demais tratados internacionais de caráter geral e especial; com os instrumentos dos sistemas regionais de proteção, como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, que tem como principal instrumento a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, que prevê a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana (Corte IDH).

No caso específico dos instrumentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, estes exigem do intérprete e aplicador o conhecimento não apenas dos direitos em si, mas também da arquitetura institucional criada para a sua proteção e promoção, que no caso dos sistemas internacionais é constituída tanto de normas de alcance geral que visam a todos os indivíduos de forma genérica e abstrata (tratados gerais), como de normas de alcance especial, destinadas a sujeitos específicos e a violações que necessitam de resposta diferenciada (tratados especiais)[14] (Cunha, 2005b, p. 19).

[14] Ramos (2024) explica que os tratados internacionais podem ser classificados em duas grandes categorias, os tratados gerais, que tem alcance universal e abordam vários direitos humanos, como os Pactos Internacionais acima mencionados, e os tratados

Com relação às implicações no cotidiano da magistratura, essa incorporação resulta na maior densidade de regras e princípios a serem objetivamente considerados no exercício da jurisdição. Sabe-se que o controle de constitucionalidade no Brasil é realizado de maneira difusa, de modo que toda(o) magistrada(o), em qualquer grau de jurisdição, tem o poder-dever de declarar incidentalmente a incompatibilidade de norma aplicável ao caso concreto julgado, com a Constituição.

A questão é que nessa arquitetura, a validade das normas de Direito interno pressupõe além da conformidade com a Constituição (controle de constitucionalidade), a conformidade com os tratados e convenções internacionais de direitos humanos (controle de convencionalidade), de modo que

> Se à Corte IDH compete assegurar, de forma concentrada, a prevalência da CADH de modo geral, aos integrantes do Poder Judiciário dos Estados que fazem parte do SIDH incumbe, de forma difusa, garantir a proteção das normas convencionais em face de medidas normativas nacionais. E, por meio do exercício difuso do controle de convencionalidade pela magistratura nacional, é possível capilarizar o entendimento jurisprudencial da Corte IDH nos Estados-membros (CNJ, 2023a, p. 32).

Entende-se assim que cabe às juízas e juízes brasileiros, e todos os órgãos vinculados à administração da justiça no exercício da sua atividade, ter em conta não apenas as normas internacionais, mas também a interpretação delas realizada pela Corte Interamericana. A realização desse controle constitui uma atividade essencialmente jurisdicional, que decorre do papel atribuído aos membros do poder judiciário brasileiro na defesa dos direitos fundamentais (Maués; Magalhães, 2018).

ii) *a dimensão material, emancipatória e instituinte dos Direitos Humanos*

A dimensão material ou emancipatória dos direitos humanos designa a qualidade criativa e soberana dos seres humanos, plurais e diferenciados, de fazer, desfazer e refazer direitos de modo contínuo por meio de sua práxis (Rubio, 2022). Trata-se de dimensão de caráter processual, relacional, cotidiano e "pré-violatório", na qual os direitos se constroem e se arruinam diariamente, antes e independentemente do momento em que a violação é encaminhada às instâncias estatais. É nesse âmbito próprio que os direitos se originam e se mantêm vivos, alcance que compreende tanto a luta e a ação social organizada quanto a luta individual e cotidiana (Rubio, 2022).

---

especiais que se desdobram em: tratados sobre temas específicos; tratados que protegem certas categorias de pessoas; e tratados contra a discriminação.

Compreendidos por essa chave, os direitos correspondem ao conjunto de práticas e atuações, jurídicas e não jurídicas, que as pessoas exercem ao reagir contra os excessos de poder que as impedem de constituir-se como sujeitos, expressando-se pela potência individual e pelos poderes instituintes cotidianos (Rubio, 2022). Nessa perspectiva, cada pessoa é reconhecida como atuante e instituinte, e não como objeto vitimizado e prescindível, núcleo daquilo que corresponde à dimensão material ou emancipatória dos direitos humanos.

O critério que orienta a práxis nessa dimensão é o "imperativo categórico contra as vitimizações", segundo critério ético que organiza a obra do autor, ao lado do compromisso com o humano, é formulado como sensibilidade diante do sofrimento dos humilhados e das vítimas de todo tipo de dominação, discriminação e exclusão (Rubio, 2022). Trata-se de exigência prática, que impõe reagir contra as situações concretas de vitimização, sejam elas produzidas por ação ou por omissão, e que se articula diretamente ao fundamento material dos direitos, uma vez que toma como ponto de partida a afirmação da vida humana e das condições que a tornam possível.

Como critério orientador, o imperativo desloca o foco da etapa "pós-violatória" para a responsabilidade permanente de impedir que a vitimização se consume, aproximando-se da dimensão "pré-violatória" e instituinte dos direitos (Rubio, 2022). Exige que cada pessoa seja tratada como sujeito atuante, convertendo-se em pauta de ação para todos os âmbitos sociais, para além das instâncias jurídico-estatais. Assim compreendido, o imperativo categórico contra as vitimizações funciona como parâmetro crítico que denuncia as violações reais e orienta a construção cotidiana dos direitos, entrelaçando a exigência ética à práxis emancipatória.

Aqui o instituinte se movimenta no interior do instituído, ou seja, no próprio campo jurídico-normativo. Juízas e juízes, promotoras(es), advogadas(os), servidoras(es) e demais agentes fazem direitos humanos ao interpretá-los e ao proferir decisões para aplicá-los, e igualmente em função do tratamento que dispensam aos seus semelhantes, dentro e fora dos tribunais (Rubio, 2022).

O tipo de relação estabelecida decide o sentido dessa construção: dinâmicas de dominação, assentadas na verticalidade e nas hierarquias, fazem com que as pessoas tratem as demais como objetos ou seres inferiores; dinâmicas de emancipação e libertação sustentam relações horizontais, nas quais todos são tratados e reconhecidos mutuamente como sujeitos (Rubio, 2022).

O reconhecimento dessa dimensão implica duas ordens de conhecimentos indispensáveis à prática da magistratura. A primeira é de natureza atitudinal e relacional, e diz respeito ao desenvolvimento de relações não hierárquicas, contra-hegemônicas e socialmente

responsáveis no exercício cotidiano da jurisdição.

Em termos simples, alcança o modo como a(o) magistrada(o) conduz sujeitos e processos, a maneira como escuta, nomeia e trata quem comparece perante a jurisdição. No campo da educação, essa ordem de conhecimentos corresponde à aprendizagem de valores e à mudança de paradigmas atitudinais, na qual a alteridade, a sensibilidade e o reconhecimento do outro operam como pressupostos de uma cultura de direitos (Simões; Cardoso; Silva, 2022).

A segunda ordem de conhecimentos é de natureza material e contextual, e decorre diretamente do imperativo categórico contra as vitimizações. Formar para essa dimensão supõe: (i) conhecer os contextos sociais, econômicos e territoriais nos quais a jurisdição é exercida; (ii) reconhecer as humanidades, as lutas, as dificuldades e as demandas específicas dos grupos historicamente vitimizados; e (iii) tornar visíveis as estruturas assimétricas e as relações de dominação pelas quais determinados coletivos foram desumanizados ao longo da história (Rubio, 2022). Compreende, para essa finalidade, o estudo dos valores e práticas de humanização, o reconhecimento das lutas por dignidade e o exame das políticas afirmativas formuladas como resposta às desigualdades verificadas.

Essas duas ordens de conhecimentos articulam-se à formação técnica descrita por Rodrigues e Lapa (2016) e a ultrapassam, pois a educação para os direitos humanos alcança tanto o que se ensina, em temas, conteúdos e disciplinas, quanto o modo como se ensina, atento às metodologias e à posição ocupada por quem ensina e por quem aprende diante do que está sendo estudado.

Embora a dimensão material ou emancipatória costume ser tratada como acréscimo desejável à formação técnica, o que dela se exige é uma relação de complementaridade permanente. Articuladas as duas dimensões, a formação sustenta uma cultura relacional, multigarantista e pré-violatória, na qual o instituído opera como uma entre várias instâncias de reconhecimento e proteção, permeado e potencializado em seu caráter instituinte.

Compreende-se, portanto, que preparar a magistratura para os direitos humanos exige a síntese dessas instâncias e dinâmicas, em um modo maximalista de entender e praticar esses direitos, que toma como referência as pessoas vitimizadas, oprimidas e vulnerabilizadas e combina a dimensão formal ou jurídico-positiva com a dimensão material ou emancipatória (Rubio, 2022). Delineadas as duas dimensões a serem consideradas na formação de julgadoras e julgadores, e reconhecida a insuficiência dos cursos jurídicos para provê-las, dedica-se o tópico subsequente ao debate dos fundamentos e definições da educação judicial, campo institucionalmente incumbido dessa formação no Brasil.

## 3.2 Fundamentos e definições da Educação Judicial.

A expressão educação judicial é comumente empregada no Brasil para designar o processo de formação ou treinamento profissional de membros e servidores do poder judiciário para a prática jurisdicional. Enquanto a educação jurídica designa o ensino do Direito no âmbito das instituições de educação superior, requisito mínimo para o desempenho de profissões jurídicas em geral, a educação judicial tem como foco a profissionalização de juízas e juízes para o exercício da atividade judicante.

Registre-se que a educação judicial é também designada na literatura brasileira como formação judiciária, treinamento judicial, educação de juízes, formação de juízes e aperfeiçoamento de magistrados (Martins, 2024; Marques, 2024), encontrando-se na literatura estrangeira os termos *judicial education* (Armytage, 2015a) e *judicial training* (IOJT, 2017; EJTN, 2016) todas compreendidas como expressões sinônimas para fins deste estudo.

A existência de uma educação judicial é justificada no reconhecimento, em diferentes tradições jurídicas[15], de que não se pode esperar que a universidade ou a prática jurídica produzam sozinhas uma juíza ou juiz. Profissão de especificidade singular, o exercício profissional da magistratura exige uma formação específica que possibilite a transição de Bacharel em Direito para Magistrada(o) (Armytage, 2015a; Teixeira, 2001).

No atual estágio de desenvolvimento, existe um consenso de que o propósito da educação judicial está na profissionalização de juízas(es), mediante o desenvolvimento de competências específicas, a chamada competência judicial, que segundo Armytage (2015a) deve ser compreendida como o domínio de conhecimentos, habilidades práticas e valores inerentes ao exercício da judicatura. Nas palavras do autor:

> A noção de competência, enquanto objetivo da educação judicial, é central para este estudo. O termo competência possui múltiplas acepções. Para os fins deste trabalho, sustentar-se-á que a competência judicial deve ser compreendida como o domínio dos conhecimentos, das habilidades práticas e das posturas inerentes ao ato de julgar (postura judicial). A competência consiste na capacidade de desempenhar uma série de tarefas por meio da aplicação de saberes e aptidões na resolução de problemas concretos, em conformidade com determinados padrões e dentro de um arcabouço de regras de conduta e de ética da magistratura (Armytage, 2015, p. 79, tradução livre).[16]

[15] Refere-se aos sistemas jurídicos do *civil law* (sistema romano-germânico) e do *common law* (matriz anglo-saxônica), com as características apontadas por Dainow (1966), e aos diferentes modelos de recrutamento e seleção de juízas(es) no âmbito desses sistemas, distinguindo-se o modelo burocrático em que o acesso à carreira exige aprovação em concurso público, diploma de nível superior e período mínimo de prática jurídica, do modelo político-profissional de indicação e seleção entre advogados e juristas com notória experiência e saber, conforme características apresentadas por Petermann (2015) e Garapon (1999).

[16] No original: "The notion of competence, as the goal of judicial education, is central to this study. Competence is variously defined. For these purposes, it will be argued that judicial competence should be seen as the mastery of the knowledge, practical skills and disposition of judging. Competence is the ability to perform a range of tasks through the application of knowledge

Os diferentes sistemas judiciais convergem também no entendimento de que o desenvolvimento dessa competência judicial não deve se restringir ao momento de ingresso na carreira. A formação inicial e habilitação para o exercício da magistratura não são suficientes perante os desafios cotidianamente impostos à prática jurisdicional, pelos conflitos emergentes de uma sociedade em constante transformação. A evolução constante do Direito exige uma formação contínua e atualização perene dos profissionais responsáveis pela sua aplicação (Armytage, 2015a; Teixeira, 1998).

Nessa perspectiva, compreende-se que o propósito de qualquer programa de educação judicial é fornecer um processo, com maior ou menor grau de formalidade, que promova o aprendizado contínuo da magistratura, visando o desenvolvimento permanente das competências necessárias ao exercício da atividade judicante (Armytage, 2015a).

Embora o universo da educação judicial seja caracterizado pela sua constante expansão e diversidade, é possível identificar características comuns compartilhadas pelos diferentes sistemas de justiça e a existência de uma compreensão global acerca do tema. Seus traços estruturantes serão aqui delineados com base na obra de Armytage (2015a), pioneiro, na tradição ocidental, no desenvolvimento de estudos nesse campo, bem como as declarações de princípios adotadas pela *International Organization for Judicial Training* (IOJT) e pela *European Judicial Training Network* (EJTN)[17].

Sobre essas bases, verifica-se como principal traço distintivo da educação judicial, o argumento de que ela se diferencia de outros processos de educação laboral porque vai além do aprimoramento das competências técnicas na busca por excelência profissional. Mais que proficiência, ao educar a magistratura, busca-se, acima de tudo, o aprimoramento do desempenho judicial e da qualidade da justiça (Armytage, 2015a).

Isso ocorre porque, de modo geral, a atividade de juízas e juízes é considerada a essência do desempenho judicial, na medida em que são elas(es) que determinam a quantidade, a qualidade e o ritmo da produção judiciária (Gomes; Guimarães, 2013). Nessa perspectiva, o aprimoramento da competência judicial por meio de processos formativos opera tanto na dimensão pessoal, do desenvolvimento profissional, quanto sistêmica, impactando no desempenho do judiciário de modo geral.

---

and skills to the resolution of particular problems according to certain standards, within a framework of rules of conduct and ethics of the judicial profession" (Armytage, 2015, p. 79).

[17] A escolha dessas organizações se deve à sua relação com a educação judicial brasileira, pois a ENFAM é instituição-membro da IOJT desde 2014 (Enfam, 2025a), e o Brasil segue uma tradição europeia na organização de seus tribunais, sendo o sistema de educação judicial brasileiro notoriamente inspirado do modelo francês (Vieira; Seabra, 2023).

Nesse sentido, Armytage (2015a) aponta, por exemplo, que o judiciário tem reconhecido inúmeros benefícios que a educação judicial pode oferecer, desde os mais evidentes de proporcionar o desenvolvimento de uma postura judicial na transição para a carreira da magistratura e constante atualização desses profissionais diante das mudanças legislativas, até a melhoria na prestação jurisdicional, sanando eventual deficiência no processo de seleção, prevenindo e remediando erros judiciários, acelerando processos, reduzindo os custos e melhorando a qualidade da justiça.

À vista disso, o autor afirma que "a educação judicial tem como visão auxiliar os magistrados a promoverem a justiça de formas que sejam, em última análise, mensuráveis por meio do incremento do bem-estar social" (Armytage, 2015a, p.16)[18]. Com percepção semelhante, a IOJT (2017, p.1) declara que a "Educação judicial é essencial para assegurar o alto padrão de competência e desempenho, é fundamental para a independência judicial, para o Estado de Direito e para a proteção dos direitos de todas as pessoas".

Essa visão dual, fixa o caráter distintivo da formação da magistratura e sua demanda por uma abordagem diferenciada, que tem como fundamentos a teoria da educação de adultos (andragogia)[19] e da educação profissional (educação continuada), mas que deve acomodar as necessidades específicas de aprendizagem de juízas(es) e da prática judicante, além das necessidades das pessoas que os tribunais têm o dever constitucional de servir e as complexidades da função jurisdicional (Armytage, 2015a; Ferraz, 2016).

Tais características são determinantes para as definições atinentes à metodologia e conteúdo da educação judicial, bem como à estrutura institucional dos programas de formação e o papel desempenhado por eles dentro dos sistemas de justiça. Ao identificar as competências almejadas com essa formação e definir os meios adequados para alcançá-las, deve-se ter em mente sempre essas duas dimensões, da magistratura enquanto carreira profissional e do papel desempenhado pelo judiciário na sociedade.

Com relação ao conteúdo, por exemplo, existe o reconhecimento de que a complexidade da função jurisdicional exige que a educação judicial seja multidisciplinar e inclua conhecimentos jurídicos e não jurídicos, habilidades práticas, contexto social, valores e ética (IOJT, 2017). Nesse sentido a EJTN (2016, p. 3) declara que "a formação judiciária é uma formação prática e multidisciplinar que visa, essencialmente, transmitir valores e técnicas

[18] No original: "the vision of judicial education is to help judges to promote justice in ways that are ultimately measurable in improved wellbeing".

[19] "Esses princípios reconhecem que a aprendizagem de adultos se caracteriza por sua autonomia, autodireção e preferência em fundamentar-se na experiência pessoal; pela necessidade de perceber a relevância por meio da imediata aplicação; por sua natureza propositiva e por sua orientação para a resolução de problemas" (Armytage, 2015b, p. 3, tradução livre).

profissionais que complementem a formação jurídica".

Sobre o tema, Armytage (2015a) apresenta dentre os achados de sua pesquisa empírica sobre o panorama global da educação judicial, que embora a prática geral permaneça, em grande parte, focada em facilitar a transmissão de conhecimentos técnicos, os sujeitos pesquisados relataram uma tendência de mudança nesse paradigma, observando-se quanto ao conteúdo da educação judicial,

> [...] uma transição de temas "duros" ou de conteúdo técnico-jurídico puro (relativas ao direito material ou processual), para competências (como processo decisório, técnicas de julgamento e prolação de sentenças, ou gestão de processos), e valores (como direitos humanos, contexto social e gênero) e ainda temas mais "*soft*" (como gestão do estresse). A tendência foi descrever essa transição como uma abordagem mais holística, que busca olhar para o magistrado enquanto indivíduo, em vez de tratá-lo como um mero executor de funções. Repise-se, a análise dos currículos e materiais dos cursos demonstra que essa transição constitui um ajuste de proporções, em vez de uma mudança na identidade da formação oferecida (Armytage, 2015a, p. 34).

Quanto à condução dessa formação, verifica-se na literatura uma concordância de que a educação judicial deve ser liderada por integrantes da carreira da magistratura (*judge-led training*), com autoridade para definir o desenho, o conteúdo e a oferta, bem como pela necessidade de aprendizagem por pares (*peer learning*), ou seja, as(os) educadoras(es) devem ser primordialmente juízas e juízes com treinamento específico para esse propósito, justificando-se a criação de programas de formação de formadores (*Training of Trainers* – TOT) (Armytage, 2015a; IOJT, 2017).

Verifica-se uma ênfase na afirmação de que uma educação liderada pela magistratura, não dispensa o envolvimento de especialistas, acadêmicos, e outros profissionais dotados de expertise que possam ampliar ou suplementar a formação judiciária, porém o envolvimento de atores externos se dará sempre sob a autoridade do judiciário e mediante submissão ao treinamento específico, como forma de preservar a independência judicial e garantir que a formação seja diretamente relevante para as necessidades profissionais da magistratura (EJTN, 2016; IOJT, 2017).

Com relação à oferta, observa-se um consenso de que essa formação deve ser promovida pelo próprio judiciário, por meio de suas instituições, assegurando-se estrutura e financiamento suficientes para que todos os membros do judiciário participem de forma ativa das ações formativas durante toda a sua carreira, de modo que a formação faça parte do desempenho normal das atividades judicantes (EJTN, 2016; IOJT, 2017).

A EJTN (2016) destaca ainda a importância dos estados nacionais colocarem em funcionamento sistemas para garantir e controlar essa formação, com instituições de caráter

nacional responsáveis pela coordenação desse sistema e estabelecimento de prioridades e objetivos de forma coordenada para que toda a carreira possa exercer esse direito e responsabilidade de caráter funcional e social.

Novamente aqui observa-se um caráter dual da educação judicial, que é ao mesmo tempo um direito de toda pessoa que integra a carreira da magistratura, e da sociedade em geral que tem direito ao exercício competente da função jurisdicional, mas é também uma responsabilidade, um dever funcional e social das juízas e juízes de participar ativamente dos processos e ações formativas, fator determinante para definição do papel desempenhado pela educação judicial na atualidade.

Nessa perspectiva Armytage (2015a) afirma que a necessidade de promover e desenvolver o treinamento e formação contínua da magistratura é hoje reconhecida mundialmente, havendo uma compreensão uniforme por parte das instituições judiciárias, da educação judicial como inerente à função judicial, independentemente da localização, tradição ou experiência do sistema judicial, estando superada a controvérsia que dominou os anos 1990 acerca do seu valor.

Esse reconhecimento pode ser percebido no movimento de crescente institucionalização da educação judicial, com a criação e consolidação de estabelecimentos e instituições integradas à estrutura dos sistemas de justiça especialmente dedicadas à promoção da educação da magistratura, as chamadas escolas judiciais ou escolas da magistratura, modelo formalmente introduzido na França pela criação da *L'Ecole Nationale de la Magistrature* (Escola Nacional da Magistratura Francesa - ENM) em 1959 (Armytage, 2015a).

Esse processo de institucionalização vem marcando o desenvolvimento global da educação judicial, pois embora seja comum em diferentes sociedades a submissão da magistratura à algum processo de educação ou formação de acordo com as diferentes tradições jurídicas, nas últimas décadas o fenômeno tem se diferenciado pela a profissionalização dessa atividade, com um papel bem definido e estabelecimento de padrões mínimos de desenvolvimento (Armytage, 2015a).

Embora a educação judicial seja agora universalmente reconhecida como inerente à própria função judicial (Armytage, 2015a) algumas questões relevantes ainda subsistem. Apesar de haver consenso sobre o desenvolvimento de competências ser o objetivo central da educação judicial, existem diversas visões, mais ou menos convergentes, acerca do que se almeja com essas competências. Em termos simples, a questão que subsiste é: a que fins se destinam essas competências, ou, competência para que? (Armytage, 2015b).

Segundo Armytage (2015b) de modo geral observam-se três visões acerca da finalidade

da educação judicial, que pode ser compreendida como primordialmente destinada ao desenvolvimento de competências no âmbito do poder judiciário para fins de: i) responsabilização e controle (*accountability*); ii) de ampliação da sua dimensão social (*socialization*); e iii) para fins de reforma ou transformação da Justiça (*reform and change*).

No âmbito da responsabilização e controle (*accountability*) a educação judicial atenderia à necessidade de o judiciário adotar medidas adequadas para melhoria do seu desempenho num ambiente de intenso escrutínio público de sua atividade, demonstrando a sua preocupação em melhorar sua performance (Armytage, 2015a). Essa finalidade está intimamente relacionada com o processo de *profissionalização* ou ao *profissionalismo* inerente às carreiras jurídicas (Aquino, 2023).

De modo geral, o autor descreve que a partir dos anos 1960 observa-se no ocidente um processo de intensa crítica pública ao desempenho das profissões em geral e crescente demanda social por *accountability*, ou seja, por controle, regulação e fiscalização do exercício das profissões, como forma de manifestação contra a má prestação de serviços à população. Esse escrutínio aumenta a pressão sobre as profissões para cumprimento de seus deveres no padrão mais elevado possível de competência (Armytage, 2015a).

De acordo com o autor, os profissionais costumam responder a essas pressões promovendo medidas internas para proteger a sua identidade e autonomia, como o endurecimento dos requisitos formais para o ingresso na profissão, adoção de códigos de ética e disciplina, e no âmbito da competência observa-se a vinculação do desempenho profissional com a formação continuada (Armytage, 2015a). Nesse contexto o autor observa que

> a educação continuada passa a ser cada vez mais percebida pelas carreiras como instrumento para o aprimoramento do desempenho profissional e para desarmar as críticas e resistir às pressões para imposição de regulação exógena. A incorporação de serviços de educação (sistemas ou programas de formação), passa a integrar a resposta institucional ao escrutínio público. Sob a ótica das profissões, essa educação continuada fornece meios, para, primeiramente, implementar medidas progressivas e preventivas visando sanar eventuais críticas públicas sobre incompetência profissional e, em segundo lugar, demonstrar a adoção de medidas de iniciativa própria (*self-help*) como fator de dissuasão à regulação externa por parte do Estado (Armytage, 2015a, p. 78, tradução nossa).

Armytage (2015a) destaca que diante desse cenário, a promoção de desenvolvimento profissional contínuo passa a ser reconhecida como importante resposta ao estabelecimento de padrões de crescimento dentro das profissões e como instrumento para atingir tanto mudanças de ordem pessoal quanto mudanças sistêmicas, e nessa perspectiva a educação continuada é reconhecida como parte da estratégia de aprimoramento desse desempenho profissional e de

reafirmação da competência pelos integrantes daquela carreira ou categoria.

No âmbito do judiciário, é facilmente verificável a ocorrência do processo descrito por Armytage (2015a) quando a partir dos anos 1980 intensificam-se as críticas relacionadas ao seu desempenho. Tomando o caso brasileiro como exemplo, verifica-se que tais críticas não se referem apenas a condutas individuais de membros e servidores, como o desconhecimento da norma, a deficiência técnica ou violações éticas, mas abrangem o desempenho do sistema de justiça estatal como um todo, numa forte percepção de que o judiciário não reflete a sociedade sobre a qual exerce sua jurisdição (Faria, 2005; Sadek, 2004).

Nesse contexto a incorporação de processos formais de educação passa a integrar a resposta institucional do judiciário às intensas críticas sociais. No âmbito judicial a sistematização e institucionalização dos processos de educação continuada se desenvolvem centradas em dois elementos chave: a necessidade de organizar meios de demonstrar o aprimoramento de competências profissionais; e a necessidade de prestar contas ou de responsabilidade perante à sociedade (*accountability*) (Armytage, 2015a).

Em uma segunda visão, a educação judicial é compreendida como destinada ao desenvolvimento de competências para ampliação da sua dimensão social (*socialization*), ou seja, para fortalecer os vínculos entre o judiciário e a sociedade para que juízas e juízes possam entender as necessidades reais das pessoas, em especial daquelas que pertencem à grupos vulnerabilizados, com marcadores de gênero, raça ou classe social. Segundo Armytage (2015a),

> os tribunais tornaram-se mais voltados para o exterior nas últimas duas décadas. No passado, integrantes da magistratura convencionalmente asseguravam a probidade mantendo um distanciamento adequado da comunidade, a fim de evitar qualquer aparência de impropriedade. Atualmente, as exigências de responsabilidade pública (*accountability*) tornam mais provável que quem julga precise demonstrar proximidade com as comunidades atendidas, compreendendo suas necessidades de justiça. Essa tendência teve início nos anos 1990, em resposta a queixas públicas sobre preconceitos de gênero e raça, e está materializada na ascensão da formação em 'contexto social' em muitos programas de educação judicial (Armytage, 2015a, p. 28).

Por fim, existe também a visão de que a educação judicial designa a promoção de competência para fins de reforma ou transformação da Justiça, abordando a necessidade de o judiciário estar sujeito às mudanças de necessidades da população, e da necessidade de iniciar um processo de ativismo judicial ou liderança de juízes para a mudança tendo em vista o aprimoramento de aspectos específicos da Justiça, para que sejam mais acessíveis, justos, eficientes e com melhor custo-benefício (Armytage, 2015b).

Verifica-se assim, que a base teórica apresentada permite a identificação de algumas características definidoras da Educação Judicial que serão adotadas para análise desse

fenômeno na realidade brasileira e amazônica, verdadeiro objeto de estudo deste trabalho. O Quadro 1 apresenta o resumo esquemático dessas características.

Quadro 1 - Resumo das Características definidoras da Educação Judicial

| Eixo | Síntese |
|---|---|
| Definição | Processo de formação profissional específico para magistradas(os), distinto e complementar à educação jurídica (bacharelado). |
| Objetivo Geral | Profissionalização de juízas(es) visando o desenvolvimento permanente das competências necessárias ao exercício da atividade judicante, compreendendo o domínio de conhecimentos, habilidades práticas, posturas e valores inerentes ao ato de julgar. |
| Justificativa | A formação universitária e prática jurídica são insuficientes para formar juízas(es), a atividade judicante exige formação específica e atualização contínua, sendo simultaneamente um direito da(o) juíz(a) e um dever funcional e perante a sociedade, que tem direito ao exercício competente da função jurisdicional. |
| Metodologia | Ofertada pelo poder judiciário; fundamentada na teoria da educação de adultos (andragogia) e da educação profissional (educação continuada); a formação é liderada por magistradas(os) (*judge-led training*), com aprendizagem por pares (*peer learning*), Juízes treinados em programas de formação de formadores (*Training of Trainers – TOT*). |
| Conteúdo | Diretamente relevante para as necessidades profissionais da magistratura; multidisciplinar e voltado para a prática, abrange temas jurídicos e não jurídicos, como competências de gestão, contexto social (gênero, raça) e valores humanos dentre outras *soft skills*. |
| Institucionalização | Promovida por instituições com vocação específica (Escolas Judiciais ou da Magistratura), integradas à estrutura do sistema de justiça, com destinação de recursos e organização em sistemas para garantia e controle da formação. |
| Finalidades | i) *Accountability* (responsabilização e controle); ii) Socialização (ampliação da dimensão social da magistratura, aproximando das necessidades da comunidade); iii) Reforma da justiça (modernização e eficiência). |

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses fundamentos, é possível reconhecer a consolidação da educação judicial como componente estruturante da função jurisdicional na contemporaneidade, compreendendo-se que o desempenho da magistratura não pode depender apenas da formação jurídica universitária ou da experiência prática acumulada no exercício de outras carreiras jurídicas. Ao articular conhecimentos jurídicos e não jurídicos, habilidades e valores, a educação judicial deve operar como mecanismo permanente de aprimoramento da atividade judicante, respondendo às exigências de atualização técnica, às demandas por *accountability* e às necessidades sociais que atravessam o trabalho dos tribunais.

Ademais, observa-se a progressiva profissionalização da formação de juízas e juízes, com definição de competências específicas, metodologia própria e da institucionalização de espaços especialmente dedicados à execução e controle dos processos formativos. A operacionalização dessa formação é organizada a partir de diversos modelos adotados pelos diferentes sistemas jurídicos assumindo no Brasil a forma de sistema nacional de educação judicial, cuja análise das principais características será realizada no tópico seguinte.

### 3.3. A formação oficial da magistratura brasileira.

Em termos gerais, a Educação Judicial no Brasil pode ser compreendida como o processo de ensino profissional de magistradas(os) para o exercício da prática jurisdicional, no âmbito de ações oficiais de formação promovidas pelas escolas do poder judiciário, compreendendo os programas de formação inicial, de aperfeiçoamento de magistradas(os) para fins de vitaliciamento e promoção, e a formação de formadores, nos termos da Resolução ENFAM n. 5 de 7 de janeiro de 2025 (Enfam, 2025d).

A existência formal de uma educação judicial no Brasil, materializa exigência expressa na Constituição Federal de 1988 de preparação e aperfeiçoamento permanentes da magistratura a serem promovidos pelo próprio judiciário por meio de órgãos e ações oficiais:

> Art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: [...] II - promoção de entrância para entrância, alternadamente, por antiguidade e merecimento, atendidas as seguintes normas: [...]
> c) aferição do merecimento conforme o desempenho e pelos critérios objetivos de produtividade e presteza no exercício da jurisdição e **pela frequência e aproveitamento em cursos oficiais ou reconhecidos de aperfeiçoamento**; [...]
> IV - **previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados**; (Brasil, 2025, grifo nosso)

A partir da redação da CF/88, verifica-se que no Brasil a participação em ações formativas de caráter oficial além de exigência permanente para o adequado desempenho da função judicante, constitui requisito constitucional para ingresso e desenvolvimento na carreira da magistratura, cumprindo, portanto, dupla função: i) de promover os conhecimentos necessários ao exercício da prática jurisdicional; e ii) de permitir o desenvolvimento funcional de profissionais que integram essa carreira (processos de vitaliciamento e promoção).

Essa dupla função atribuída pela constituição reflete na abrangência do tema da educação judicial, que no Brasil engloba tanto o processo de formação e aperfeiçoamento quanto o processo de seleção ou recrutamento de magistradas(os), na medida em que a frequência e aproveitamento nos cursos oficiais de formação são requisitos para ingresso e confirmação na carreira, nos termos do art. 93, IV da CF/88, já transcrito acima, e da Resolução CNJ n. 654 de 04/11/2025, que regulamenta o processo de vitaliciamento[20] dispondo

[20] Refere-se ao período de avaliação da(o) magistrada(o), durante os dois primeiros anos de exercício da magistratura, para fins de aquisição da vitaliciedade no cargo, prerrogativa assegurada pelo art.95, I da CF/88: Art. 95. Os juízes gozam das seguintes garantias: I - vitaliciedade, que, no primeiro grau, só será adquirida após dois anos de exercício, dependendo a perda do cargo,

expressamente que

> Art. 9º A participação e o aproveitamento em cursos de formação inicial e continuada, oferecidos pelas Escolas Nacionais ou pelas Escolas Judiciais, são requisitos obrigatórios para conclusão da avaliação do período de vitaliciamento, conforme regulamentado por normativo das referidas instituições de formação.

Enquanto órgão constitucionalmente incumbido de exercer o controle da atuação administrativa e financeira do poder judiciário e do cumprimento dos deveres funcionais das juízas e juízes brasileiros, nos termos do art.103-B, §4º, I da CF/88, compete ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ) dispor sobre ambos os processos de seleção ou recrutamento e de formação da magistratura nacional, expedindo normas regulamentares sobre o tema. Os processos de ingresso e formação da magistratura no Brasil são atualmente regulados pelas seguintes normas:

Resolução CNJ N. 75 de 12/05/2009 (Dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário nacional); Resolução CNJ N. 654 de 04/11/2025 (Dispõe sobre o processo de vitaliciamento dos magistrados de 1º grau); Resolução CNJ N. 106 de 06/04/2010 (Dispõe sobre os critérios objetivos para aferição do merecimento para promoção de magistrados e acesso aos Tribunais de 2º grau); e Resolução CNJ N. 159 de 12/11/2012 (Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário).

A previsão de cursos oficiais de preparação e aperfeiçoamento da magistratura como requisitos para ingresso e promoção na carreira ganhou *status* constitucional na CF/88, porém a sistemática de formação vigente somente foi inaugurada com a reforma do judiciário, promovida pela Emenda Constitucional N.45/2004, que inseriu a participação em cursos oficiais como etapa obrigatória do processo de vitaliciamento e criou a ENFAM como órgão central do sistema de formação no âmbito da justiça comum (Seabra; Vieira, 2024), ao dispor:

> Art. 105. [...] § 1º Funcionarão junto ao Superior Tribunal de Justiça: I - a **Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados**, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os **cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira** (Brasil, 2025, grifo nosso)

Depreende-se do conteúdo dessas normas que é exigido de toda(o) magistrada(o) brasileiro, durante a sua carreira, a frequência e aproveitamento em cursos oficiais: a) de

---

nesse período, de deliberação do tribunal a que o juiz estiver vinculado, e, nos demais casos, de sentença judicial transitada em julgado; [...].

formação inicial para ingresso na carreira; b) de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento; c) de aperfeiçoamento para promoção na carreira. É recomendada a participação em outras ações formativas, porém nosso estudo tem como foco apenas as de caráter compulsório.

A Constituição brasileira faz referência a cursos "oficiais", assim designados aqueles promovidos pelo próprio poder judiciário, por meio de escolas vinculadas à estrutura administrativa dos tribunais, as chamadas Escolas Judiciais ou Escolas da Magistratura, estruturadas conforme diretrizes estabelecidas pela Resolução n. 159/2012 do CNJ (2012).

De acordo com a Resolução acima, as escolas judiciais são organizadas em dois níveis: 1. escolas nacionais vinculadas aos tribunais superiores; e 2. escolas judiciais ou da magistratura vinculadas aos tribunais de justiça e tribunais regionais, instituídas no âmbito de cada um dos cinco seguimentos que compõem o poder judiciário brasileiro: Justiça Estadual e Justiça Federal, que integram a Justiça Comum, e Justiça do Trabalho, Justiça Eleitoral e Justiça Militar, que integram a Justiça Especial.

Em termos gerais, compete às escolas nacionais em cada segmento regulamentar os cursos oficiais de formação e aperfeiçoamento, estabelecer diretrizes pedagógicas e os critérios de avaliação e aproveitamento nesses cursos, além de coordenar e fiscalizar a ação das escolas judiciais dos tribunais, responsáveis pela elaboração e execução dos cursos de formação, reservada a competência das escolas nacionais para realizar cursos direitamente (CNJ, 2012).

No âmbito da justiça comum, a ENFAM é a escola nacional responsável pela formação e aperfeiçoamento da magistratura, estabelecendo as diretrizes e fiscalizando a execução das ações formativas realizadas tanto pelas escolas judiciais dos tribunais de justiça dos estados, quanto as escolas dos tribunais regionais federais, desempenhando também algumas funções relacionadas às escolas judiciais eleitorais.

Seabra (2023) reconhece na estrutura normativa e organizacional da formação da magistratura no país a existência de um verdadeiro sistema educacional. Na mesma linha Ximenes e Oliveira (2024) fazem referência à existência de um Sistema Nacional de Educação Judicial no Brasil, e justificam nos seguintes termos:

> Na linha do que Saviani (2010) apresenta como o Sistema Nacional de Educação do Brasil, o sistema de educação judicial é um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação judicial no Brasil, com normativos comuns válidos, com procedimentos comuns, com formação de docentes alinhados a diretrizes, visando assegurar uma educação judicial baseada em competências com o mesmo padrão de qualidade em todas as escolas judiciais (Ximenes; Oliveira, 2024, p.16).

Nessa perspectiva o sistema de educação judicial tem como premissa a construção de

um caminho metodológico, didático-pedagógico e de gestão de escolas que seja comum, baseado do desenvolvimento de competências e com gestão estratégica de impacto para que perdure e seja eficiente na sua missão de promover, regulamentar e fiscalizar, em âmbito nacional, a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados, para que a Justiça esteja em sintonia com a demanda social (Ximenes; Oliveira, 2024).

De acordo com Seabra (2023), a educação judicial brasileira está inserida no contexto da educação formal e tem como foco a formação profissional para a prática jurisdicional, voltada para o desenvolvimento de competências para o trabalho. Ela se distingue do ensino acadêmico devido seu caráter instrumental e pragmático, visando não apenas a transmissão de conteúdo jurídico, mas o desenvolvimento integral do magistrado em suas dimensões técnica, gerencial e ético-humanística, com o objetivo final de aprimorar a prestação jurisdicional.

Por essa razão a formação promovida por essas escolas não se constitui como espécie de educação escolar prevista na Lei n. 9.394/1996[21] (Seabra, 2023). As escolas judiciais são compreendidas como escolas de governo, definidas no art. 39, § 2º da CF/88, constituindo-se como órgãos administrativos integrantes da estrutura do Poder Judiciário, destituídos de personalidade jurídica própria, mas dotados de autonomia pedagógica, sendo esta inclusive a natureza jurídica da ENFAM declarada no art.1º do seu Regimento Interno (Enfam, 2013).

Este estudo é centrado na formação exigida para ingresso e desenvolvimento na carreira da magistratura de juízas e juízes dos tribunais de justiça – especificamente da região norte – encontrando-se, portanto, no âmbito da justiça comum, razão pela qual apresentaremos o desenho institucional da formação apenas no âmbito da ENFAM e das Escolas Judiciais dos Tribunais de Justiça dos Estados.

A ENFAM foi criada pela Emenda Constitucional n. 45/2004 com funcionamento junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) sendo formalmente instituída pela Resolução STJ n. 3 de 30/11/2006 (STJ, 2006). Suas atribuições e competências são definidas pelas disposições constitucionais já citadas, pela Resolução CNJ n. 159/2012 e a precitada Resolução STJ n. 3/2006, bem como pelo seu Regimento Interno (Enfam, 2013), divulgado por meio da Portaria n. 38 de 14/08/2013 e aprovado pelo STJ em 8/08/2013.

Dentre outras atribuições, o art.2º do seu regimento interno dispõe que compete à ENFAM regulamentar, habilitar, autorizar e fiscalizar cursos oficiais para ingresso, vitaliciamento, promoção e formação continuada na carreira da magistratura, e ainda

> [...] I – Definir as diretrizes básicas para a formação e o aperfeiçoamento de

[21] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

> magistrados; [...] XI – fixar as bases do modelo didático-pedagógico de ensino profissional e humanístico para magistrados, na modalidade presencial, semipresencial e a distância; [...] XII – regulamentar os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores, bem como a coordenação das escolas judiciais e de magistratura, estas últimas quando em atuação delegada (Enfam, 2013).

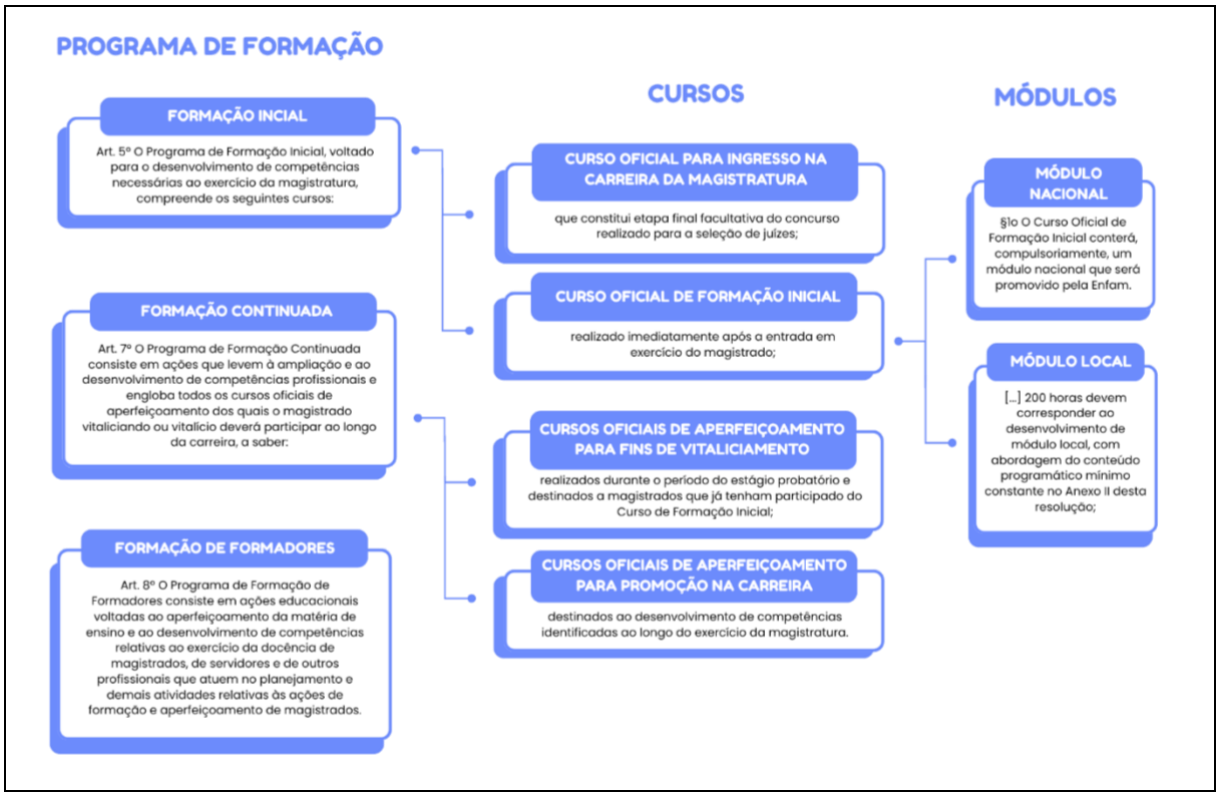
Exercendo suas competências normativas a ENFAM disciplina os processos de formação e aperfeiçoamento da magistratura, por meio das seguintes normas: Resolução ENFAM n. 2 de 7/01/2025 (Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores); Resolução ENFAM n. 5 de 7/01/2025 (Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados), complementada pela Instrução Normativa ENFAM n. 2 de 8/01/2025 (Disciplina o credenciamento de cursos oficiais); e Resolução ENFAM n. 8 de 7/01/2025 (Estabelece os critérios de pontuação ou valoração de aperfeiçoamento técnico para promoção de integrantes da magistratura estadual e federal).

Nos termos da Resolução ENFAM n. 2/2025, a formação e aperfeiçoamento da magistratura na justiça comum ocorre por meio de três programas: a) Formação Inicial, voltada para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da magistratura; b) Formação Continuada, que consiste em ações que levem à ampliação e ao desenvolvimento de competências profissionais; e c) Formação de Formadores, que consiste em ações educacionais voltadas ao exercício da docência de magistrados (Enfam, 2025c).

O programa de formação inicial compreende dois cursos: o Curso Oficial para Ingresso na carreira da magistratura, que constitui etapa facultativa ao final do concurso público a ser realizado pela escola judicial do tribunal de justiça; e o Curso Oficial de Formação Inicial, de caráter obrigatório, realizado imediatamente após a entrada em exercício do magistrado, dividido em dois módulos, um nacional, com aulas realizadas diretamente pela ENFAM e outro local, executado pela escola judicial.

O programa de formação continuada compreende dois tipos de cursos: Cursos Oficiais de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento, realizados durante o período do estágio probatório e destinados a magistrados que já tenham participado do Curso de Formação Inicial; e Cursos Oficiais de aperfeiçoamento para promoção na carreira, destinados ao desenvolvimento de competências identificadas ao longo do exercício da magistratura. A Figura 1 ilustra a estrutura da formação oficial da magistratura.

Figura 1 - Estrutura da formação oficial da magistratura brasileira




Fonte: Elaboração Própria.

Os cursos oficiais possuem carga-horária e conteúdo programático mínimo regulados pela Resolução ENFAM n. 2/2025, e devem ser ministrados, preferencialmente, por profissionais que já tenham participado do Programa de Formação de Formadores e façam parte do Cadastro Nacional de Formadores, disponibilizado pela ENFAM, conforme disposição expressa do art.8º, parágrafo único da norma.

Quanto à competência para realização dos programas de formação, o art.11 da Resolução ENFAM n. 2/2025 dispõe que:

> Art. 11. Sem prejuízo dos cursos organizados e executados diretamente pela Enfam, a organização e a execução dos cursos oficiais cabem: [...] – No âmbito estadual e do Distrito Federal e Territórios: **quanto aos cursos oficiais de ingresso na magistratura, formação inicial e aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento**, aos tribunais de justiça e aos tribunais de justiça militares, por intermédio das respectivas escolas judiciais, e às escolas de magistratura quando em atuação delegada; **quanto aos cursos oficiais de aperfeiçoamento para fins de promoção na carreira e de formação de formadores**, aos tribunais de justiça e aos tribunais de justiça militares, por intermédio das respectivas escolas judiciais, à Escola Nacional da Magistratura – ENM, mantida pela Associação dos Magistrados Brasileiros, à escola da magistratura mantida pela Associação dos Juízes Federais do Brasil Ajufe e, quando em atuação delegada, às escolas de magistratura mantidas pelas associações de magistrados (Enfam, 2025b, art.11, grifo nosso).

Registre-se que o art.2º da norma, fixa a diferença entre escola judicial e escola da magistratura, dispondo que para fins dos atos normativos da ENFAM, são consideradas escolas judiciais as que integram a estrutura organizacional dos tribunais estaduais e federais e as reconhecidas por lei estadual como escolas oficiais, enquanto são consideradas escolas de magistratura aquelas mantidas pelas associações de magistrados.

Com relação ao procedimento a ser seguido para oferta de cursos oficiais, segundo o art.3º da Resolução ENFAM n. 2/2025, as escolas judiciais e de magistratura devem elaborar o planejamento do curso oficial que desejam realizar, e solicitar o credenciamento do curso junto à ENFAM, por meio de sistema eletrônico próprio e de acordo com os procedimentos disciplinados pela Instrução Normativa ENFAM n. 2 de 8 de janeiro de 2025 (Enfam, 2025b).

Segundo informações constantes no sítio eletrônico da ENFAM, o credenciamento de curso pode ser definido como "o processo de validação de ação educacional a ser oferecida a magistrados, realizado com base na análise dos planejamentos de cursos elaborados pelas escolas judiciais e da magistratura, com a finalidade de assegurar a observância dos critérios estabelecidos nas normas e diretrizes pedagógicas da ENFAM e garantir uma formação profissional de excelência" (Enfam, 2018).

Os pedidos de credenciamento de curso devem ser efetuados com antecedência mínima de 60 dias, no caso de formação inicial e 30 dias no caso de formação continuada, podendo ser requisitadas diligências à escola judicial para complementação do pedido, sendo cabível recurso contra a decisão que indeferir o credenciamento. O deferimento do credenciamento é feito mediante Portaria, e terá validade de dois anos contados da publicação do ato (Enfam, 2025b).

A Resolução ENFAM n. 2/2025, dispõe ainda que somente serão credenciados cursos que tenham caráter formativo condizente com o desenvolvimento das competências para o exercício profissional dos magistrados, e que atividades como seminários, congressos, palestras, conferências e eventos de caráter meramente informativo não se submetem à credenciamento. Portanto, não são credenciáveis.

Os cursos oficiais devem ser realizados em estrita conformidade com o pedido de credenciamento aprovado pela ENFAM, competindo às escolas judiciais a responsabilidade por todos os atos de execução, avaliação e certificação além do dever de informar aos tribunais acerca do aproveitamento dos magistrados, tendo em vista a obrigatoriedade de sua realização e a sua destinação para desenvolvimento funcional.

Tanto a Resolução ENFAM n. 2/2025 quanto a Resolução CNJ n. 159/2012 dispõem acerca do dever de planejamento das escolas judiciais, que deverão encaminhar anualmente a

ENFAM um planejamento anual com a programação dos cursos que serão ofertados no ano correspondente, bem como da necessidade de apresentação de relatórios periódicos à ENFAM acerca das atividades realizadas.

Os programas de formação realizados pelas escolas judiciais devem estar de acordo com as diretrizes pedagógicas fixadas pela ENFAM, atualmente por meio da Resolução ENFAM n. 5 de 7 de janeiro de 2025 (Enfam, 2025d), que é composta por um texto principal anexo e dois apêndices anexos à norma, sendo o Anexo I - Diretrizes Pedagógicas da Enfam (texto principal); Anexo II - Apêndice A: Apresentação sistematizada das diretrizes pedagógicas; e Anexo III - Apêndice B: Diretrizes Pedagógicas: concepções e práticas avaliativas.

# 4. O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO JUDICIAL NA AMAZÔNIA

Esta seção tem por objetivo analisar como os direitos humanos são abordados nos cursos oficiais de formação inicial da magistratura ofertados pelas escolas judiciais dos tribunais de justiça dos Estados da região norte do Brasil, entre os anos de 2016 e 2025. Apresentam-se aqui os resultados obtidos na análise documental e a interpretação desses resultados, na qual os parâmetros teóricos e normativos construídos nas seções anteriores são articulados para responder ao problema de pesquisa e identificar o lugar efetivamente ocupado pelos direitos humanos no desenho formativo da magistratura na Amazônia.

A exposição está divida em três partes. A primeira descreve o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o recorte adotado, a opção pela pesquisa documental, a constituição do *corpus* e os procedimentos da Análise de Conteúdo empregados no exame dos projetos de curso. A segunda apresenta e discute os resultados da análise de conteúdo categorial, confrontando as categorias temáticas emergentes com o referencial teórico do estudo. Por fim apresentam-se na terceira parte outras inferências obtidas a partir da análise, tendo como parâmetro as diretrizes da ENFAM.

## 4.1 Percurso metodológico

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o tratamento dispensado aos Direitos Humanos no âmbito da formação inicial de juízas e juízes dos tribunais de justiça dos estados da Amazônia, restrito àqueles situados na região norte do Brasil. O recorte espacial foi fixado tendo em vista a inserção dessa pesquisa num programa de pós-graduação desenvolvido no Norte Amazônico e a carência de estudos a partir desse horizonte (Malheiro, 2021).

Para atingir o objetivo, a pesquisa documental se revelou adequada, considerando que o processo de formação inicial da magistratura, em razão do seu caráter compulsório, é realizado pelo próprio Poder Judiciário e que as informações pertinentes a essa formação se encontram registradas documentalmente nos acervos das instituições responsáveis pela realização dos cursos de formação, as escolas judiciais.

Importa destacar, que embora a carreira da magistratura seja una, ela é exercida nos diferentes segmentos do Poder Judiciário (Justiça Comum, que engloba a Justiça Estadual e Justiça Federal, e Justiça Especial que abrange a Justiça do Trabalho, Justiça Eleitoral e Justiça Militar), sendo de interesse deste estudo apenas a formação de juízas e juízes dos tribunais de

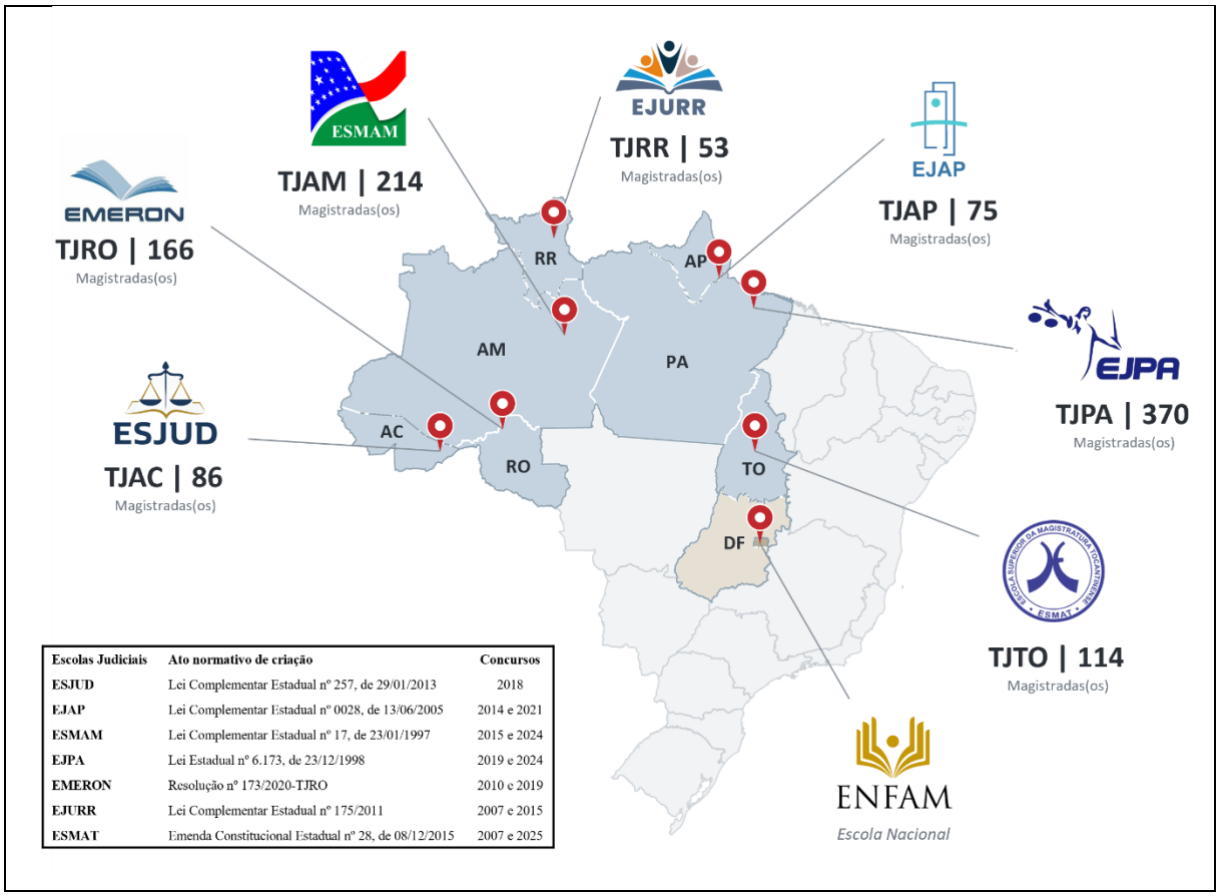
justiça dos estados da região norte, desenvolvida, portanto, no âmbito da justiça comum, estadual. O destaque é relevante, considerando que nesses estados existem outras escolas judiciais, além das que foram pesquisadas, como, por exemplo, as destinadas à formação de juízas(es) federais e juízas(es) do trabalho, que não são objeto de análise dessa pesquisa.

A pesquisa tem, assim, como *loci* as escolas judiciais dos tribunais de justiça de seis estados que compõem a região norte: no Acre (AC), a Escola do Poder Judiciário do Acre (ESJUD); no Amapá, a Escola Judicial do Amapá (EJAP); no Amazonas, a Escola Superior da Magistratura do Amazonas (ESMAM); no Pará, a Escola Judicial do Poder Judiciário do Estado do Pará (EJPA); em Rondônia, a Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON); em Roraima, a Escola Judicial de Roraima (EJURR). No Tocantins, a Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT), não foi alcançada pelo recorte da pesquisa, constando, porém, do mapeamento geral das escolas para fins de estabelecimento do panorama da região.

Todas as escolas da regi encontram-se formalmente instituídas na estrutura administrativa do respectivo tribunal de justiça a que se vinculam, por ato normativo próprio de natureza variável entre as unidades federativas. As informações disponíveis no sítio eletrônico de cada instituição revelaram que o processo de criação e institucionalização dessas das escolas é heterogêneo, variando quanto ao modo e a forma do ato normativo de regência, que alcança desde emenda constitucional estadual até resolução interna de tribunal.

Para os fins deste estudo foi certificado que todas as sete escolas pesquisadas são atualmente constituídas como Escolas Judiciais na forma da Resolução CNJ n. 159 de 12/11/2012, e que realizaram concurso público para ingresso na carreira da magistratura dentro do recorte temporal fixado para a pesquisa. A Figura 2 ilustra o mapeamento das escolas judiciais pesquisadas com indicação das informações pertinentes ao recorte metodológico.

Figura 2 – Identificação das escolas judiciais pesquisadas




| Escolas Judiciais | Ato normativo de criação | Concursos |
|---|---|---|
| ESJUD | Lei Complementar Estadual nº 257, de 29/01/2013 | 2018 |
| EJAP | Lei Complementar Estadual nº 0028, de 13/06/2005 | 2014 e 2021 |
| ESMAM | Lei Complementar Estadual nº 17, de 23/01/1997 | 2015 e 2024 |
| EJPA | Lei Estadual nº 6.173, de 23/12/1998 | 2019 e 2024 |
| EMERON | Resolução nº 173/2020-TJRO | 2010 e 2019 |
| EJURR | Lei Complementar Estadual nº 175/2011 | 2007 e 2015 |
| ESMAT | Emenda Constitucional Estadual nº 28, de 08/12/2015 | 2007 e 2025 |

Fonte: Elaboração própria, com base nas malhas territoriais do IBGE, nos atos normativos das escolas judiciais e no Painel de Dados de Pessoal do CNJ.

A atuação das escolas judiciais pesquisadas, no âmbito do sistema nacional de educação judicial brasileiro, se submete à supervisão e controle da ENFAM, razão pela qual as normas e diretrizes editadas pela escola nacional foram utilizadas como referência para definição do recorte metodológico da pesquisa, juntamente com as normas pertinentes à formação e ao desenvolvimento na carreira da magistratura editadas pelo CNJ e pelo STJ, já enumeradas e descritas no tópico “3.4” desta dissertação.

Considerando que este trabalho tem como objeto de estudo apenas os cursos oficiais de formação inicial da magistratura, foi fixado como recorte temporal o período de 2016 a 2025, tendo em vista as datas de realização dos concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura pelos respectivos tribunais de justiça, indicadas na Figura 1. O recorte temporal foi fixado com o objetivo de alcançar pelo menos um curso de formação inicial executado por cada uma das escolas judiciais pesquisadas. O ano de 2016 foi estabelecido como marco inicial, em razão da obrigatoriedade dos Direitos Humanos como conteúdo programático mínimo dos cursos oficiais de formação inicial que foi inaugurada pela Resolução ENFAM n. 2 de 8/06/2016.

Para análise e interpretação dos documentos foi empregado o método Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com aplicação da técnica de Análise Categorial. A opção metodológica foi orientada pelo problema e objetivo geral da pesquisa de compreender o lugar dos direitos humanos na formação oficial da magistratura, a partir da análise do sentido atribuído a esses direitos no interior dos documentos oficiais que regem as ações formativas.

Para atingir esse objetivo interessa compreender como os direitos humanos são referenciados, delimitados e posicionados nos planos de curso analisados, o que exige uma técnica que permita o tratamento sistemático do texto dos documentos e realização de inferências a partir deles. Nesse intento, foi empregada a abordagem técnica da análise categorial que, segundo Bardin (2016), destina-se à avaliação do conteúdo temático de documentos, por meio do mapeamento dos temas, assuntos ou frequência de ideias mais presentes nos textos, permitindo, portanto, alcançar o propósito dessa pesquisa.

O trabalho seguiu as três fases do método descritas por Bardin (2016): (i) a pré-análise, com a realização de leitura flutuante do texto, escolha dos documentos, formulação da hipótese e dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores; (ii) exploração do material, com a codificação dos dados, mediante segmentação dos textos em unidades de registro e unidades de contexto, seguida da realização da categorização e aplicação das regras de enumeração; e, por fim, (iii) tratamento dos resultados, com a sistematização dos dados, realização de inferências e interpretação final.

Na fase da pré-análise a escolha dos documentos foi orientada pelo estudo das normas precitadas, abrangendo tanto os regulamentos vigentes quanto as normas já revogadas que os precederam, para estabelecer um panorama da evolução normativa, bem como pela análise das informações constantes no sítio eletrônico da ENFAM, das escolas judiciais pesquisadas e dos respectivos tribunais. Nessa exploração inicial verificou-se a ausência de acesso público direto aos documentos pertinentes à execução dos programas de formação da magistratura, havendo, portanto, a necessidade de solicitação desses documentos por meio dos canais de atendimento ao cidadão disponibilizados pelas instituições.

Para formulação do pedido de acesso aos documentos, considerou-se que todos os cursos oficiais realizados pelas escolas judiciais dos estados devem ser submetidos ao procedimento de credenciamento junto à ENFAM, regulamentado pela Instrução Normativa ENFAM n. 2 de 8/01/2025. A referida norma prescreve que as solicitações de credenciamento devem tramitar exclusivamente em meio eletrônico, no sistema próprio da instituição, o

"EducaEnfam"[22] (Enfam, 2018). Diante dessa exigência, verificou-se que a escola nacional concentrava em seu acervo todos os documentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, razão pela qual optou-se pela formulação de um único pedido de informação, diretamente à ENFAM, para disponibilização dos documentos relativos aos cursos de formação credenciados pelas escolas judiciais pesquisadas.

A solicitação foi encaminhada via e-mail da ouvidoria da ENFAM em novembro de 2025 e reiterado por meio de protocolo no sistema SEI[23], em dezembro de 2025. No pedido inicial foi solicitado o encaminhamento dos (i) planos anuais com a programação dos cursos previstos, encaminhados pelas escolas judiciais estaduais à ENFAM; e (ii) lista de cursos credenciados pelas escolas judiciais, ambos no período compreendido entre 2015 e 2025.

A resposta ao pedido de informação inicial foi encaminhada pela ENFAM, via e-mail, em 20/01/2026, informando quanto aos planos anuais: que deixou de encaminhar os documentos, indicando a possibilidade de acesso na página *web* das escolas judiciais, encaminhando os respectivos links. A negativa da instituição quanto aos planos resultou na inviabilidade de utilização dos referidos documentos para fins de pesquisa, pois em minuciosa busca realizada nos sites das escolas, previamente ao protocolo do pedido de informação, verificou-se que os respectivos documentos não estão disponíveis nos links indicados.

Quanto à lista de cursos credenciados, foram encaminhados pela ENFAM sete relatórios, em forma de planilhas, um para cada escola judicial pesquisada, contendo todas as informações solicitadas, revelando-se suficientes para estabelecimento de um panorama geral dos cursos de formação realizados no recorte temporal fixado, além de subsidiar a definição do *corpus* documental desta pesquisa e a necessidade de nova solicitação de documentos complementares.

Da análise desses relatórios foi possível identificar que das 7 escolas judiciais pesquisadas, 6 credenciaram cursos oficiais de formação inicial no período pesquisado. Apenas a ESMAT não possuía curso credenciado, verificando-se no site do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins que até o fechamento deste trabalho, encontrava-se em andamento o concurso público para ingresso na carreira da magistratura, regido pelo "Edital N. 01/2025 - Abertura de concurso público para provimento de cargo de juiz substituto do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins"[24], verificando-se também que o concurso anterior foi realizado pelo tribunal no ano de 2007, portanto, não foi alcançado pelo recorte da pesquisa.

---

[22] Link para acesso ao sistema: https://educa.enfam.jus.br/.
[23] Sistema Eletrônico de Informações. Link para acesso ao sistema: https://sei.stj.jus.br/sei/controlador_externo.php?acao=usuario_externo_logar&id_orgao_acesso_externo=0
[24] Informação disponível no link: <https://conhecimento.fgv.br/concursos/tjto25>.

Foram selecionados na planilha os 6 cursos de formação inicial realizados pelas escolas judiciais no recorte fixado, cujo conteúdo seria objeto de análise desta pesquisa. Para escolha dos documentos específicos para composição do *corpus*, verificou-se dentre os documentos exigidos pela Instrução Normativa ENFAM n. 2 de 8/01/2025 para instrução do processo de credenciamento de cursos oficiais, aquele cujo conteúdo descrito continha as informações relevantes para a análise proposta neste trabalho.

Dentre os documentos obrigatórios, verificou-se que o art. 4º e art. 6º da Instrução Normativa, exigiam a apresentação de documento intitulado "Projeto de Curso", elaborado pelas Escolas Judiciais, cuja forma e conteúdo mínimos eram regulados de forma analítica pela norma, determinando a apresentação dos elementos estruturantes do curso de formação tais como: justificativa, objetivos, metodologia, conteúdo programático e avaliação. Esta previsão normativa fundamentou a escolha desse documento como objeto de análise neste trabalho.

Identificado o documento de interesse da pesquisa, foi formulado um novo pedido de acesso à informação junto à ouvidoria da ENFAM, mediante protocolo no sistema SEI, realizado em 16/03/2026, solicitando cópia dos processos de credenciamento dos cursos selecionados, e alternativamente, em caso de impossibilidade de encaminhamento da cópia integral dos autos, que fosse encaminhada cópia dos projetos de curso, elaborados na forma do supracitado art. 6º, aprovados e credenciados por cada uma das escolas judiciais pesquisadas
borados pelas escolas judiciais pesquisadas, considerando que nos termos do art.19 da Resolução ENFAM n. 2 de 7/01/2025, a carga horária mínima do curso oficial de formação inicial deve ser realizada em 2 módulos sendo: (i) Módulo Nacional, planejado e realizado diretamente pela ENFAM; e (ii) Módulo Local, planejado e realizado pelas Escolas Judiciais dos Tribunais, foram também solicitados os projetos de curso dos Módulos Nacionais realizados dentro do recorte temporal proposto com participação dos tribunais de justiça dos estados pesquisados.

A resposta ao segundo pedido de informação foi encaminhada pela ENFAM, via e-mail, em 09/04/2026, com a disponibilização de *link* para *download* das cópias de todos os projetos de curso solicitados. De posse desses documentos, foi possível fazer a definição do *corpus* documental da pesquisa identificado no Quadro 2.

Quadro 2 - Corpus documental da pesquisa

| Código | Documento | Título do Curso | Autoria | Ano | Modalidade |
|---|---|---|---|---|---|
| DOC 1 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – TJAC/TRF4 | "Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – TJAC/TRF4" | ENFAM | 2023 | Presencial |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| DOC 2 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – TJAP/TJRS/TJRO | “Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – TJAP/TJRS/TJRO” | ENFAM | 2023 | Presencial |
| DOC 3 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – AM/RN/PI/RR | “Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – AM/RN/PI/RR” | ENFAM | 2020 | EAD |
| DOC 4 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – TJPA | “Curso Oficial de Formação Inicial – Módulo Nacional – TJPA” | ENFAM | 2021 | EAD |
| DOC 5 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – TJAM | “Curso de formação inicial para magistrados - ESMAM – 2021” | ESMAM | 2021 | Híbrido |
| DOC 6 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial - TJPA | “Curso oficial de formação inicial de juízes substitutos do poder judiciário do estado do Pará 1ª Turma 2022” | EJPA | 2022 | Presencial |
| DOC 7 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – X Concurso Público do TJAP | “Curso oficial de formação inicial - X concurso público para provimento do cargo de juiz substituto do TJAP” | EJAP | 2023 | Presencial |
| DOC 7 | Projeto de Curso Oficial Curso Oficial para Ingresso na Carreira da Magistratura – X Concurso Público do TJAP | “Formação inicial para ingresso na carreira da magistratura como etapa do 10º Concurso” | EJAP | 2022 | Presencial |
| DOC 8 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial - TJRR | “3º Curso de formação inicial para juízes de direito substitutos do poder judiciário de Roraima” | EJURR | 2020 | Presencial |
| DOC 9 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial - TJAC | “Curso oficial de formação inicial para juiz(a) substituto(a) ofertado pela ESJUD” | ESJUD | 2024 | Presencial |
| DOC 10 | Projeto de Curso Oficial de Formação Inicial – XX Concurso Público do TJRO | “Curso oficial de formação inicial para magistradas e magistrados provenientes do XX concurso público para provimento de juiz de direito substituto do Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia” | EMERON | 2024 | Presencial |

Fonte: Elaboração Própria

Delineado o *corpus* desse estudo, seguindo as etapas da pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos documentos para captação das primeiras impressões. A leitura foi direcionada pelo objetivo geral da pesquisa e buscou identificar tanto aspectos relacionados ao conteúdo quanto à estrutura dos documentos analisados, verificando a presença de palavras e assuntos que expressavam alguma relação com o campo dos direitos humanos e que poderiam servir de base para a análise posterior.

Nessa aproximação inicial buscaram-se tanto menções explícitas aos “direitos

humanos" quanto a referência aos temas correlatos, identificados a partir dos conhecimentos abrangidos pelas duas dimensões debatidas na seção teórica deste trabalho (formal e material). Buscou-se também identificar como essas menções aos direitos humanos apareciam na estrutura dos documentos, se como disciplina isolada, como conteúdo ou tema abordado de forma transversal, na ementa de outras disciplinas, nas referências bibliográficas ou nos objetivos pedagógicos do curso.

O contato inicial com os documentos permitiu confirmar a pertinência da amostra, pois os documentos se revelaram representativos do objeto de estudo e todos os documentos do *corpus* documental da pesquisa (Quadro 2) foram confirmados como suficientes para a análise pretendida. Com relação à hipótese e objetivos foram mantidos aqueles estabelecidos inicialmente para a pesquisa. Esse procedimento exploratório inicial direcionou: (i) a definição do recorte, com a seleção das unidades de análise; (ii) a escolha das regras de enumeração; e (iii) a definição das regras de classificação e agregação a serem posteriormente aplicadas na fase de exploração do material, escolhas fundamentais da análise categorial.

Quanto ao recorte, foram definidos como segmentos de conteúdo a serem utilizados como unidades de base para a análise da pesquisa a identificação de "temas". A escolha de temas como unidade de registro foi orientada pelo referencial teórico da pesquisa, considerando a significação complexa dos Direitos Humanos em sua multiplicidade de sentidos e formas de expressão. Compreendeu-se que seriam melhor representados com a execução de recortes a nível semântico e não apenas linguístico.

Com a definição do tipo de unidade de registro, foi realizada a seleção dos índices e elaboração dos indicadores. Para Bardin (2016), os índices são marcas presentes no texto que a análise pretende explicitar e funcionam como ponto de partida identificado no material para subsidiar a codificação e as inferências posteriores. A menção explícita de determinado tema ou a repetição de certas palavras podem ser consideradas índices de um estado ou fenômeno. Quanto aos indicadores, estes resultam da organização sistemática dos índices, sendo a ferramenta que permite medi-los ou avaliá-los para fundamentar a interpretação final.

Considerando os objetivos da pesquisa foram selecionados índices que permitissem identificar: (i) menções explícitas de termos e expressões referentes aos direitos humanos em sua dimensão formal (ex.: "direitos humanos"; "tratados internacionais"; "controle de convencionalidade", etc.); e (ii) temas relacionados à dimensão material dos direitos humanos, como a representação de lutas de grupos (ex.: "gênero", "raça", povos indígenas", etc.) e como representação de valores relacionados à práxis dos Direitos Humanos, (ex.: "humanismo", "humanização", "responsabilidade social", "contextos", etc.).

Quanto aos indicadores e regras de enumeração, foram elaborados mediante transformação dos índices escolhidos em medida para avaliação da aparição de determinados elementos no corpo dos documentos, objetivando tanto a sua contagem quanto a sua categorização. A "frequência" foi escolhida como principal indicador, atribuindo-se peso igual a todas as ocorrências, escolha orientada pelo pressuposto de que a importância de uma unidade de registro aumenta proporcionalmente à sua frequência de aparição.

As regras para contagem frequencial foram estabelecidas em função da abordagem de natureza qualitativa, visando além da análise das categorias temáticas a realização de inferências quanto a ocorrência geral dos temas nos documentos como um todo, e a frequência de aparição das unidades de registro em determinadas partes da estrutura de cada documento consideradas individualmente. Concluíram-se assim os procedimentos da pré-análise.

O trabalho avançou para a fase de exploração do material, que consiste na análise propriamente dita, com aplicação das decisões que foram tomadas na fase anterior. Foi realizada a leitura dos documentos com o objetivo de identificar as unidades de contexto a partir dos índices previamente selecionados e destacar as unidades de registro, visando, posteriormente, realizar a classificação das categorias emergentes na pesquisa.

Na análise de conteúdo categorial, a codificação é feita a partir de operações de desmembramento do texto em unidades menores, as unidades de registro e unidades de contexto, seguidas de um reagrupamento ou classificação dessas unidades em categorias, com base em critérios previamente definidos pelo pesquisador. Em geral, a categorização é realizada a partir de duas etapas: (i) inventário, com a sistematização da segmentação do conteúdo; e (ii) classificação, com a organização dos elementos da mensagem em grupos ou classes com características comuns (Bardin, 2016).

O inventário dos dados da pesquisa foi feito com auxílio de planilha no *Excel*, com adoção dos seguintes procedimentos: leitura dos documentos e identificação dos índices; recorte textual das unidades de contexto (Ementa, Justificativa, Objetivos (geral e específicos), Metodologia e Conteúdo programático) e das unidades de registro (recorte dos temas identificados na unidade de contexto); identificação do documento e autoria; e registro das informações na planilha.

Na segunda etapa da categorização, as unidades inventariadas foram reagrupadas a partir da verificação de afinidade entre os temas, adotando-se como critério para agrupamento a identidade ou afinidade de sentido (semântica), considerando principalmente o que expressavam as unidades de contexto. No processo de agrupamento das unidades, foram identificadas três categorias temáticas principais sob as quais foram classificadas todas as

unidades de registro, seguindo o princípio da exclusão mútua, pelo qual cada unidade integra uma única categoria.

O critério de classificação não foi o vocábulo isolado, mas o sentido predominante da respectiva unidade de contexto, razão pela qual observam-se algumas unidades de registro idênticas, classificadas em categorias distintas a depender do enunciado em que se inseria. A partir dessas categorias temáticas todas as unidades de registro e de contexto foram categorizadas e contabilizadas mediante aplicação das regras de enumeração fixadas na etapa da pré-análise, conforme exemplificado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Exemplo de unidade de contexto, unidades de registro e categorias

| Tópico | Unidade de Contexto | Unidade de Registro (Temas) | Categoria | Documento | Autoria |
|---|---|---|---|---|---|
| Ementa | O Juiz Contemporâneo. Ética e **Humanismo**. O Judiciário e o **Controle de Convencionalidade**. Questões **Raciais**. Questões de **Gênero**. Justiça Restaurativa. O poder judiciário e o direito **indígena**. Sistema carcerário. Jurisdição de Fronteira. Direito Ambiental. Direito Previdenciário. | Valores humanistas | Valores e práticas para humanização de sujeitos e processos | DOC 1 | ENFAM |
| | | Controle de Convencionalidade | Direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo | DOC 1 | ENFAM |
| | | Raça | Direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade | DOC 1 | ENFAM |
| | | Gênero | Direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade | DOC 1 | ENFAM |
| | | Povos Indígenas | Direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo | DOC 1 | ENFAM |

Fonte: Elaboração própria.

A apresentação das categorias é feita diretamente no tópico destinado ao tratamento dos resultados, no qual também se delineiam os procedimentos adotados na fase final do método, com a sistematização dos dados, a realização das inferências e a interpretação. Considerando o objetivo de mapear a abordagem dos direitos humanos nos cursos oficiais de formação inicial ofertados pelas escolas judiciais pesquisadas, a apresentação e a discussão dos resultados foram organizadas a partir da interpretação das categorias temáticas construídas na fase de exploração do material.

Em atenção às diretrizes de integridade na atividade científica, declara-se o uso de ferramenta de inteligência artificial generativa no desenvolvimento desta pesquisa. Utilizou-se o modelo Claude, da Anthropic, na etapa de tratamento quantitativo dos dados, para a contagem

e a tabulação das unidades de registro codificadas na planilha de análise, a execução dos cálculos de frequência, a geração de código e de fórmulas para o processamento dos dados e auxílio na elaboração de gráficos que ilustram os resultados.

A declaração atende ao disposto no art. 9º, inciso I, alínea "c", da Portaria CNPq n. 2.664, de 6/03/2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica e exige a especificação da ferramenta utilizada e da respectiva finalidade. A interpretação dos dados, a formulação das inferências e a redação do trabalho permanecem de responsabilidade integral da autora, a quem coube revisar e validar o conteúdo produzido com o auxílio da ferramenta.

Espera-se que a exposição e discussão dos resultados permita converter o material documental em inferências sobre a concepção de direitos humanos mobilizada nos cursos de formação inicial. A partir da confrontação entre os achados empíricos e o marco teórico adotado, torna-se possível responder à questão que orienta toda a investigação, revelando em que medida os direitos humanos ocupam, ou deixam de ocupar, um lugar na formação oficial da magistratura na Amazônia.

## 4.2 Os direitos humanos nos cursos oficiais de formação inicial da magistratura nas escolas judiciais da Amazônia

Este tópico apresenta e discute os resultados da análise de conteúdo categorial realizada nos dez projetos de curso que compõem o corpus desta pesquisa. A exposição está organizada a partir das três categorias temáticas que emergiram na fase de exploração do material, sendo cada uma delas examinada em três aspectos: (i) a identificação dos temas que a compõem; (ii) o exame do modo como esses temas comparecem nas unidades de contexto e da posição que ocupam na estrutura dos documentos; e (iii) a confrontação do sentido depreendido com o referencial teórico adotado neste trabalho. Antes do exame individual das categorias, registram-se as inferências gerais extraídas do conjunto do material.

Num panorama geral, o processo de categorização resultou na identificação de 31 temas relacionados aos direitos humanos presentes no corpus, que se distribuem em 536 unidades de registro, inseridas em 171 unidades de contexto. Do reagrupamento e da classificação dessas unidades emergiram três categorias temáticas: (i) "Direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo" (C1), que reúne os temas que apresentam esses direitos como conjunto de normas, instituições e instrumentos de caráter estatal; (ii) "Valores e práticas para humanização de sujeitos e processos" (C2), que abrange os temas relativos às disposições, atitudes e posturas esperadas de juízas e juízes no exercício da atividade judicante; e (iii) "Direitos humanos como

representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade" (C3), que congrega os temas que fazem referência a sujeitos, grupos e processos específicos de luta por dignidade.

Sobre os temas, a sua identificação e quantificação no conjunto do corpus está representada na Figura 2. A nuvem de palavras reúne os 31 temas identificados e dimensiona cada um deles pela frequência com que aparecem nos documentos, de modo que o tamanho da palavra é proporcional ao número de unidades de registro em que se repete. A representação permite, numa primeira aproximação, tornar visível quais temas organizam a abordagem dos direitos humanos na formação inicial da magistratura e quais ocupam posição de destaque.

Figura 3 - Nuvem de Palavras: Frequência dos temas (n = 536)




Fonte: Elaboração Própria.

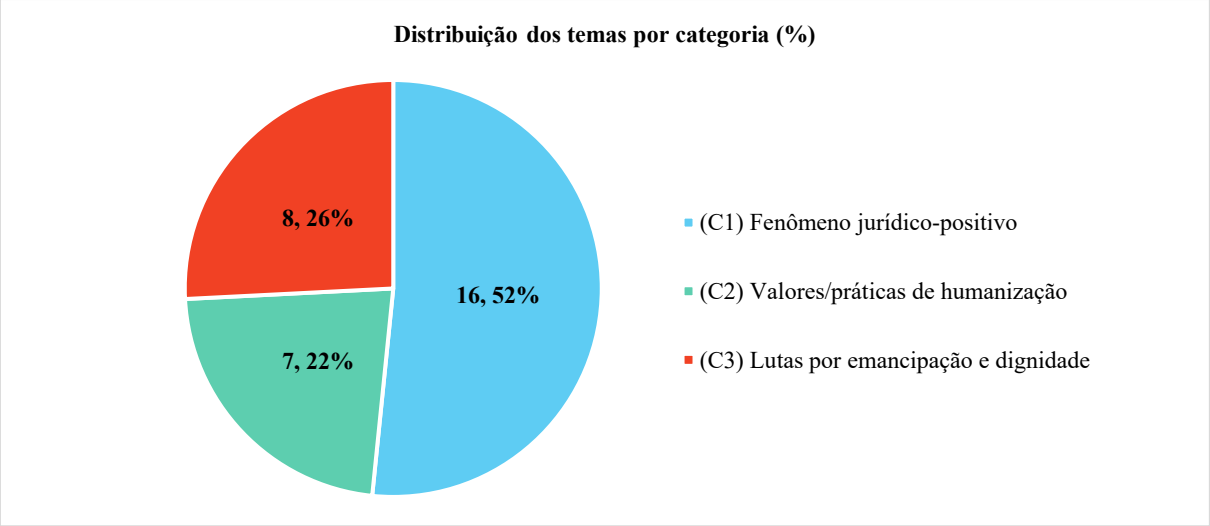
A nuvem revela a identificação de temas diversos, que vão desde instrumentos normativos de proteção, como "Tratados e convenções internacionais de direitos humanos" e "Controle de Convencionalidade", até disposições esperadas da(o) julgador(a), como "Pensamento crítico", "Análise contextual" e "Valores humanistas", alcançando também a denominação de questões relativas a grupos, sujeitos e contextos tradicionalmente marginalizados, tais como "Gênero", "Raça", "Povos Indígenas" e "Comunidades tradicionais".

Esses temas expressam modos distintos de representar e significar os direitos humanos, que abrangem desde o repertório técnico a ser dominado pelas(os) juízas(es), manifesto em temas relacionados a normas e técnicas de aplicação, até os valores e atributos inerentes a uma prática jurisdicional comprometida com sua realização, aparecendo também como referência a sujeitos determinados, nomeados ora pelo coletivo que reivindica o direito, ora pela condição

que os torna destinatários de proteção especial, como é o caso de “Grupos vulneráveis”, que reúne em um mesmo enunciado pessoas idosas, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência e mulheres em situação de violência.

Verifica-se desde logo a variedade de temas presentes no planejamento da formação, o que confirma a pertinência do *corpus* e da opção pelo recorte a nível semântico para a análise proposta. Essa verificação torna relevante analisar como os temas se distribuem entre as três categorias construídas na análise, procedimento que permite confrontar a variedade observada na nuvem com a composição de cada categoria. A Figura 3 apresenta essa distribuição.

Figura 4 – Quantidade de temas associados à cada categoria temática.




Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3 revela que os temas se distribuem de maneira desigual entre as três categorias. A categoria “Direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo” reúne 16 dos 31 temas identificados, ao passo que “Direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade” reúne 8 e “Valores e práticas para humanização de sujeitos e processos” reúne 7. Significa dizer que a dimensão formal ou institucional dos direitos humanos é abordada na formação a partir de uma variedade maior de temas, enquanto nas demais categorias a variedade é menos expressiva.

No que tange à frequência de aparição, considerando todos os temas identificados, observa-se que a C1 reúne o maior número de unidades de registro (258) seguida pela C2 (197) e pela C3 (81), apresentando, portanto, uma mudança nas posições ocupadas quanto à variedade temática. Verifica-se, que a dimensão instituída, lidera na variedade de temas abordados e na frequência com que eles aparecem no planejamento de formação, mas o mesmo não ocorre com

as demais categorias. Embora C2 e C3 apresentem entre si uma quantidade similar de temas, a frequência com que esses temas aparecem no *corpus* não guarda a mesma similaridade.

Observa-se que apesar da similaridade na quantidade de temas, C1 e C2 diferem bastante na frequência com que esses temas aparecem na formação. Comparando a frequência dos temas com o documento de origem da unidade de registro é possível perceber que a diferença decorre do modo como os temas são abordados no âmbito de cada Escola Judicial. Por exemplo, foram identificados temas de C2 nos dez documentos analisados em quantitativos similares, variando de quatro a sete temas por projeto. Os temas de C3 também comparecem nos dez documentos, entretanto, com distribuição desigual, que vai de um único tema, no projeto da ESJUD (AC), a dez, no da EMERON (RO).

Verifica-se que nos projetos da ESJUD (AC), da EJAP (AP) e da EJURR (RR) a categoria se resume às designações genéricas "Grupos vulneráveis" e "Gênero", mencionadas sem desdobramento em temas específicos. Nos projetos da EMERON (RO) e da ESMAM (AM), ao contrário, estão reunidos sete ou mais temas, com referência a povos indígenas, comunidades tradicionais, diversidade sexual e à histórico de colonização da região. Depreende-se que a menção à dimensão material ou emancipatória é observada de forma geral entre as escolas judiciais pesquisadas, enquanto o seu desdobramento em sujeitos e contextos determinados se concentra apenas em parte delas.

Destaque-se ainda, que as unidades de contexto analisadas foram extraídas de seis tópicos dos documentos analisados: a ementa, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e o conteúdo programático. A distribuição das 536 unidades de registro entre esses tópicos é desigual, concentrando-se no conteúdo programático, com 282 unidades, e nos objetivos específicos, com 123, seguidos da ementa, com 63, da justificativa, com 32, da metodologia, com 19, e do objetivo geral, com 17.

É importante esclarecer que cada tópico possui função e extensão variáveis, de modo que a ementa e o conteúdo programático relacionam a matéria a ser ministrada, e este último a descreve de modo analítico, o que explica o volume de unidades nele recortadas. O objetivo geral e os objetivos específicos declaram o que se espera da(o) magistrada(o) ao final do curso. A justificativa e a metodologia enunciam, respectivamente, a razão de ser da ação formativa e a forma pedagógica pela qual ela se realiza, e constituem os tópicos de menor extensão nos documentos. Verificar em qual desses tópicos um tema comparece permite inferir se ele integra a concepção da formação ou se figura como assunto a ser coberto na sua execução.

Verificou-se que as três categorias ocupam posições distintas no interior dos documentos. O conteúdo programático, os objetivos específicos e a ementa reúnem unidades

das três categorias, ainda que em proporções diversas. A justificativa, o objetivo geral e a metodologia apresentam configuração diferente, pois neles a C2 responde pela totalidade das 19 unidades da metodologia, por 31 das 32 da justificativa e por 16 das 17 do objetivo geral, sem que se tenha identificado, nesses três tópicos, qualquer unidade da C3. Depreende-se que a razão de ser e a forma pedagógica da formação são enunciadas na linguagem da humanização, enquanto os sujeitos e as lutas por reconhecimento comparecem entre os assuntos a ministrar.

Ainda nesse plano geral, observou-se a presença de temas relacionados às três categorias em todos os documentos analisados, indicando que nenhuma das escolas ignora integralmente a abordagem sobre qualquer das três formas de expressão dos direitos humanos que emergiram do *corpus*. Isso representa que as três dimensões debatidas no marco teórico deste trabalho estão formalmente contempladas no planejamento da formação inicial da magistratura na Amazônia, o que justifica o deslocamento da análise do plano de verificação da presença ou ausência para o exame do modo como cada dimensão é incorporada e do lugar ocupado no desenho formativo.

Por fim, registre-se a ocorrência simultânea de temas em uma mesma unidade de contexto, das 171 unidades identificadas, 119 reúnem dois ou mais temas. Quanto às categorias, 112 unidades reúnem temas de uma só categoria, 35 combinam duas e 24 combinam as três. Chama a atenção que apenas 2 unidades sejam compostas exclusivamente por temas da categoria emancipatória e que, das 43 unidades em que essa categoria comparece, 35 dividam o enunciado com temas da categoria jurídico-positiva. Essa coocorrência é retomada no exame das categorias, por revelar o modo como as pautas sociais são incorporadas.

Delineado esse panorama, a exposição avança para o exame individual de cada categoria, conduzido a partir dos três aspectos aqui verificados: a variedade de temas, a frequência com que se repetem e a posição que ocupam na estrutura dos projetos de curso. Examinam-se, na sequência, os direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo (4.2.1), os valores e práticas para humanização de sujeitos e processos (4.2.2) e os direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade (4.2.3).

### *4.2.1 Direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo*

A categoria temática “Direitos humanos enquanto fenômeno jurídico-positivo” (C1) foi predominantemente constituída a partir da reunião dos temas “Direitos Fundamentais”, “Tratados e convenções internacionais de direitos humanos”, “Sistemas de proteção dos direitos humanos”, “Legislação protetiva”, “Direito Internacional dos Direitos Humanos”, “Controle de Convencionalidade”, “Teoria dos Direitos Humanos”, “Corte Interamericana de Direitos

Humanos", "Políticas Judiciárias sobre direitos humanos", "Organismos Internacionais", "Direito Humanitário" e "Tutela Coletiva".

De modo geral, todos os temas agrupados nessa categoria denominam instrumentos de natureza estatal para garantia institucional de direitos humanos. Tais temas expressam o que Ramos (2024) descreve como instrumentos de previsão e proteção dos direitos e faculdades necessários à garantia da dignidade humana, que segundo o autor se materializam em normas, instituições e processos destinados à imposição de deveres jurídicos objetivos aos Estados e seus jurisdicionados, tanto no ordenamento jurídico interno quanto perante a ordem internacional, conforme já abordado no tópico 3.1 deste trabalho.

Na gramática de Rubio (2022) as unidades expressam os chamados direitos humanos instituídos, aqueles "reconhecidos, tanto no âmbito internacional como nacional, pelas constituições, normas fundamentais, cartas magnas, tratados e declarações baseadas em valores e interpretadas por um grupo de especialistas" (p. 23). A identificação desses temas no *corpus* é interpretada como marca da presença da dimensão formal ou jurídico-positiva dos direitos humanos na formação oficial da magistratura na Amazônia.

A análise das unidades de contexto nas quais estão inseridos os temas identificados nesta categoria revela que a menção ao elemento formal dos direitos humanos aparece, essencialmente como conteúdo a ser ensinado, circunscrito à sua prescrição normativa, ou como instrumental técnico da atividade jurisdicional, ou seja, com normas e técnicas a serem conhecidas, compreendidas e aplicadas no exercício da função judicante.

Essa abordagem de caráter instrumental, pode ser percebida nos verbos nucleares das unidades de contexto, observando-se, por exemplo, o emprego frequente dos verbos "aplicar", "identificar", "compreender", "reconhecer", "analisar", "interpretar", "decidir" e "fundamentar". Tais verbos são indicativos de operações cognitivas e de aplicação de procedimentos técnicos, verificando-se que seu emprego é predominantemente associado ao domínio e ao manejo de instrumentos e técnicas jurídicas.

O verbo "aplicar", por exemplo, é articulado de modo recorrente a temas como "controle de convencionalidade", "normas internacionais", enquanto "fundamentar" e "decidir" vinculam-se à motivação das decisões judiciais, conforme se observa na unidade de contexto representativa destacada a seguir:

> "Analisar os direitos humanos na perspectiva do direito internacional e suas implicações no âmbito do direito interno. Aplicar a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos no âmbito da Justiça estadual. Aplicar o sistema normativo Constitucional e legal de proteção dos direitos humanos no âmbito do Poder Judiciário. Promover a aplicação das normas do Conselho Nacional de Justiça

sobre Direitos Humanos no exercício da função judicante e na gestão judiciária."

Nesses contextos, é possível confirmar que essas unidades expressam a dimensão formal dos direitos humanos, atribuindo-lhe um sentido de competências almejadas, associado à capacitação técnico-jurídica da(o) magistrada(o). É manifesta a intenção de habilitar esse profissional para, no exercício de sua atividade exercer o controle de convencionalidade, incorporar tratados internacionais de direitos humanos ao raciocínio decisório, manejar a jurisprudência das cortes internacionais e a fundamentar decisões conforme os sistemas constitucional e internacional de garantia e proteção dos direitos humanos.

Esse caráter instrumental e técnico voltado para o desenvolvimento de competências específicas, no caso a competência judicial, é compatível com a própria essência da Educação Judicial e as perspectivas teóricas e metodológicas que a fundamentam e justificam a sua existência. Segundo Armytage (2015a), no atual estágio de desenvolvimento existe um consenso de que essa formação almeja justamente o domínio de conhecimentos, habilidades práticas e posturas inerentes ao exercício da judicatura. Esse direcionamento pode ser confirmado tanto nas diretrizes pedagógicas da ENFAM (ENFAM, 2025d), quanto nos documentos internacionais pelos quais a escola se orienta (IOJT, 2017).

No caso analisado, percebe-se que as competências almejadas são aquelas que habilitam a magistratura para operar os instrumentos jurídicos específicos de proteção institucional dos direitos humanos. Identificam-se aqui elementos do que Lapa e Rodrigues (2016) consideram ser a "formação técnica dos defensores de Direitos Humanos", reconhecida pelos autores como um dos direcionamentos ou perspectivas na qual a educação em direitos humanos é trabalhada nos documentos da política nacional e internacional. Os autores destacam a importância dos profissionais integrantes dos sistemas de justiça e segurança conhecerem tanto os direitos humanos existentes quanto dominarem os mecanismos de proteção. Nesse aspecto, o conteúdo da formação revelado pelo *corpus* parece alinhado com essa finalidade.

Embora a presença dessa abordagem instrumental seja coerente, trata-se da categoria mais numerosa do mapeamento temático, abrangendo 16 dos 32 temas identificados (52%) e reunindo 48,1% das unidades de registro codificadas. A predominância dessa categoria em relação às demais, revela uma ênfase dada a esse caráter instrumental dos direitos humanos na formação de juízas e juízes brasileiros, que demanda reflexão. Sob a lente de Rubio (2022), a presença da dimensão formal ou jurídico-positiva na formação da magistratura não configura, em si, um problema, a questão reside na posição de centralidade que essa categoria parece

ocupar no âmbito dessa formação, considerando os prejuízos que a supervalorização dessa dimensão gera para a efetividade dos direitos humanos.

Em outras palavras, considera-se o domínio dos instrumentos jurídico-normativos de direitos humanos legítimo e necessário, na medida em que compõe o repertório técnico exigido da(o) julgador(a). Como destacado no tópico 3.1 deste trabalho, os sistemas internacionais de proteção dos direitos humanos abrangem uma diversidade de instrumentos, que exigem do intérprete e aplicador um conhecimento diferenciado e o domínio tanto do Direito quanto da arquitetura institucional dessa proteção (Cunha, 2005b). A complexidade e a abrangência do tema justificam, portanto, que sejam abordados na formação da magistratura.

A relevância da presença desses temas na formação é reforçada pelas pesquisas judiciárias mencionadas anteriormente, que verificaram a baixa aplicação dos instrumentos do DIDH pela magistratura brasileira, decorrente, sobretudo, de um déficit de conhecimento formal sobre o direito internacional e os sistemas específicos de proteção, que tem raiz na própria formação desses profissionais (CNJ, 2023a). A pesquisa revelou que muitos respondentes afirmaram ter ingressado na carreira sem estudar de modo aprofundado esses instrumentos e sistemas de proteção internacional e apontaram as ações formativas específicas como medida indispensável ao saneamento dessa deficiência (CNJ, 2023a).

A articulação desses dois fatores permite reconhecer a relação entre a efetividade dos instrumentos formais de proteção dos direitos humanos na atividade jurisdicional e a existência de uma cultura judicial familiarizada com o direito internacional, cujos profissionais sejam capazes de reconhecer e operar esses instrumentos. Essa relação é tensionada por uma formação reconhecidamente deficitária, sobre um tema cuja complexidade e abrangência não podem ser ignoradas. Essa tensão justifica o deslocamento desses conteúdos para o âmbito da Educação Judicial e explica, em certa medida, a atenção dispensada ao repertório jurídico-normativo e aos instrumentos internacionais de proteção na formação inicial da magistratura.

Essa atenção também encontra respaldo na perspectiva teórica adotada neste trabalho. Rubio (2022) reconhece que o processo de institucionalização e de reconhecimento normativo, em escala nacional e internacional, constitui faceta importante dos direitos humanos. Embora denuncie a fixação das sociedades ocidentais por essa dimensão, o autor reforça a importância que têm os ordenamentos jurídicos, os Estados constitucionais de direito, os sistemas de garantia estatais dos direitos fundamentais, como conquistas e produções humanas que devem ser consolidadas e reforçadas, na medida em que as instâncias normativas e institucionais legitimam o conjunto de lutas sociais cujas reivindicações nelas se articulam (Rubio, 2022).

Rubio (2022) ressalta que a existência de tribunais de justiça com o fim de proteger os

direitos fundamentais não é algo que se deve desprezar, pelo contrário, é reconhecido que a dimensão normativa ou institucional dos direitos humanos traz diversas consequências positivas. Porém, é certo que não são o único caminho ou opção, nem a única e exclusiva forma de garantia contra os diferentes excessos de poder que violam direitos. Apesar de necessárias, são também insuficientes por muitas razões (Rubio, 2022).

Na ressalva feita pelo autor, reside o ponto central da discussão aqui proposta, pois a questão problemática inferida da análise desta categoria não se refere à presença desses temas no *corpus*, mas sim na posição de centralidade que eles ocupam na formação. Essa centralidade é revelada, por exemplo, nas unidades de contexto extraídas do conteúdo programático estabelecido pelas Escolas Judiciais estaduais para a disciplina "Direitos Humanos" que prevê exclusivamente temas dessa categoria, conforme unidade representativa transcrita a seguir, que se repete, com pequenas variações, em todos os documentos analisados:

> "Teoria dos Direitos Fundamentais. Direitos humanos: história, fontes e formação dos direitos humanos. Panorama histórico. Tratados internacionais e função dos organismos internacionais. Investigação de violações (nacional e internacional). Direito internacional dos direitos humanos e as ordens jurídicas nacionais. Controle da convencionalidade. A internacionalização dos tratados. Jurisdição universal. Soberania e imunidades. Indicadores de direitos humanos. Segurança nacional, conflito armado, terrorismo e direitos humanos."

Embora se reconheça que a presença dos instrumentos formais seja legítima e necessária, é necessário refletir sobre o protagonismo que essa dimensão assume em relação às demais. Como adverte Rubio (2022), embora esses instrumentos sejam parte importante e mesmo indispensável da luta por direitos humanos, não há que se conferir "um exclusivo e único protagonismo dessas dimensões teóricas e jurídico-positivas" (p. 35). A supervalorização dessa dimensão produz efeitos que podem comprometer a efetividade dos direitos humanos.

Quando os elementos jurídico-positivos, que em verdade são parte de uma estrutura mais complexa, convertem-se na única realidade importante dos direitos humanos, consolida-se a separação entre o que é dito e o que é feito. A cultura predominante, restrita aos circuitos judiciais e marcada por excessivo formalismo técnico, mostra-se redutiva e reforça a hegemonia dessa separação entre o que se diz e o que se faz reduzindo os efeitos concretos do pouco que se pratica em matéria de direitos humanos (Rubio, 2022).

No centro dessa crítica ignora-se que os direitos humanos não se esgotam na aplicação de normas. Como sintetiza Rubio (2022), eles "se fazem, se constroem, se desenvolvem e se garantem em todos os espaços sociais" (p. 12). A centralidade da dimensão jurídico-positiva na formação, ao limitar essa compreensão, reforça o reducionismo e a naturalização da

bipolaridade entre o discurso e a prática dos direitos humanos. A superação desse reducionismo requer uma concepção mais completa, relacional e sócio-histórica, que priorize as práticas humanas e a dimensão criativa e instituinte dos sujeitos, questão retomada a seguir, no exame do tratamento normativo dispensado a temas de vocação emancipatória.

Como última inferência relevante do exame das unidades de contexto, que reforça a leitura dessa categoria, verificou-se que unidades de registro que nomeiam grupos vulnerabilizados e suas lutas, apareceram com frequência inseridos em unidades de contexto de moldura normativa, enunciadas a partir de instrumentos jurídico-normativos. É o que se observa em unidades como "contextualização da criação da Lei Maria da Penha a partir dos documentos internacionais e da luta do movimento de mulheres", "aplicar as normas de Direitos Humanos sobre Gênero no exercício da Gestão Judiciária", "a legislação vigente antirracista" e "interpretar os tratados internacionais e dispositivos da Constituição brasileira que tratam dos territórios dos povos indígenas".

Nesses enunciados, a luta das mulheres, da população negra e dos povos indígenas é apresentada por meio do instrumento normativo que a positiva. Esse modo de enunciação reforça, por outra via, a centralidade da categoria jurídico-positiva, quando se observa que mesmo pautas sociais, ligadas a processos de luta por reconhecimento e dignidade, são incorporados à formação como norma a conhecer, interpretar e aplicar. A referência ao grupo e à sua reivindicação é registrada, porém subordinada ao instrumento que a positiva, que assume o eixo do sentido.

Essa abordagem reafirma a centralidade já anteriormente indicada, na qual o direito posto absorve outros temas registrados a partir da norma a ser aplicada. Além disso, esse processo materializa a crítica de Rubio (2022) acerca do paradigma hegemônico dos direitos humanos que supervaloriza determinados elementos em detrimento de outros, lógica na qual a dimensão normativa e institucional "convertem-se na única realidade importante dos direitos, ignorando-se o resto" (Rubio, 2022, p. 25).

Essa abordagem desconsidera os elementos que sustentam uma compreensão ativa e transformadora dos direitos humanos, como a luta social, a eficácia jurídica para além do Estado e a sensibilidade popular. Ao concentrar o olhar na dimensão normativa, na reflexão teórico-filosófica e na eficácia jurídico-estatal, o imaginário oficial atribui escassa importância a esses âmbitos, cuja consideração é o que permitiria enfrentar a separação entre o que se diz e o que se faz em matéria de direitos humanos (Rubio, 2022).

Ao supervalorizar a dimensão instituída, essa compreensão reduz a efetividade dos direitos humanos, que depende também da práxis instituinte, e não apenas da norma aplicada.

Desse ponto decorre a articulação com as categorias seguintes: o domínio das normas de proteção mostra-se insuficiente quando dissociado da compreensão das lutas e das realidades que as fundamentam. É essa sensibilidade para os sujeitos e suas lutas que as demais categorias colocam em primeiro plano.

### *4.2.2 Valores e práticas para humanização de sujeitos e processos*

A categoria temática "Valores e práticas para humanização de sujeitos e processos" (C2) é a segunda mais frequente no *corpus*, reunindo temas como "Valores humanistas", "Responsabilidade Social", "Análise contextual", "Pensamento crítico" e "Pluralismo" dentre as mais recorrentes. Também aparecem nessa categoria, porém em menor frequência, temas como "Dignidade da pessoa humana", "Antidiscriminação".

Observa-se que os temas reunidos nesta categoria apresentam natureza distinta daqueles agrupados na anteriormente analisada, pois, enquanto em C1 o eixo de sentido consistia na identificação de instrumentos jurídico-normativos, as unidades reunidas nesta categoria deslocam a ênfase do objeto, o Direito a ser aplicado, para o sujeito que o aplica. Observa-se que aqui, o foco recai sobre o exercício da atividade jurisdicional e sobre o modo como esse sujeito conduz pessoas e processos, expressando assim os direitos humanos como valor que orienta a formação e como padrão de conduta que informa a prática judicial.

De modo geral, os temas agrupados nesta categoria tratam de valores, atitudes e disposições a serem cultivadas na magistratura, com destaque para a ética e o humanismo, apresentados como valores ou princípios transversais que devem orientar toda a formação, mas também como conteúdo a ser debatido e apreendido por esses profissionais. Identifica-se, por exemplo, a sua ocorrência em enunciados como "tendo a ética e o humanismo como elementos transversais, direcionadores das diversas temáticas" e "devidamente pautados na formação humanística, interdisciplinar e pragmática".

Esse deslocamento pode ser percebido também, nos verbos nucleares das unidades de contexto, com o emprego recorrente dos verbos "analisar", "identificar", "refletir" e "avaliar", seguidos de "promover", "atuar" e "construir". Diferentemente do caráter instrumental verificado em C1, os verbos desta categoria orientam à reflexão, à tomada de posição e à formação de uma postura crítica e ética. Verbos como "refletir", "problematizar", "valorizar" e "construir" indicam a intenção de criar disposição e sensibilidade a serem articuladas na atividade do(a) magistrado(a) e na sua atuação perante o jurisdicionado.

A título de exemplo, o verbo "construir" aparece no objetivo de "construir uma

consciência crítica sobre o papel do magistrado na tutela dos direitos humanos"; "identificar", associado a "posicionar-se", no enunciado que orienta a "identificar e posicionar-se criticamente frente aos valores sociais e jurídicos envolvidos nas questões sob sua apreciação", além da orientação para que o julgador possa "perceber-se como ser humano sujeito a fragilidades", voltada à autopercepção. Os verbos incidem sobre as disposições e sensibilidades do(a) magistrado(a), o que confirma o sentido reflexivo e atitudinal revelado nesta categoria.

Verifica-se também que as unidades de contexto apresentam valores e práticas de humanização, essencialmente: como eixo orientador do próprio projeto formativo, presente na justificativa e metodologia dos cursos; como objeto de ensino, na forma de conceitos e conteúdos sobre humanismo, ética e pluralismo a serem ministrados; como atributo do perfil do(a) magistrado(a), traduzido em atitudes e na autopercepção do(a) juiz(a) como ser humano sensível à realidade; e ainda como qualidade da prática jurisdicional, expressa na condução humanizada das audiências e na atenção aos impactos concretos das decisões proferidas.

Verifica-se que em todas as unidades de contexto, o "humanismo" é tratado como valor formativo e disposição do sujeito, sendo possível relacionar esse tratamento conferido com a dimensão da educação em direitos humanos apontada por Rodrigues e Lapa (2016) como aprendizagem de valores e à mudança de paradigmas atitudinais, na qual a alteridade, a sensibilidade e o reconhecimento do outro operam como pressupostos de uma cultura de direitos. No âmbito da formação judicial, corresponderia a conceber os direitos humanos como valor a informar a conduta de quem julga, para além do texto da norma a ser aplicada.

Analisando as unidades sob a lente da Educação Judicial, fundada no ensino por competências, verifica-se que as competências visadas nessa categoria se situam no eixo da formação humanística e da postura ética e reflexiva do(a) magistrado(a). A categoria revela uma busca em desenvolver consciência crítica da realidade social, sensibilidade ao impacto das decisões, uma conduta humanizada na relação processual e uma atuação plural e dialógica. Tais competências correspondem ao terceiro componente da competência judicial descrita por Armytage (2015a), relativo ao domínio de habilidades e posturas inerentes ao ato de julgar. A ênfase na dimensão atitudinal indica que a formação inicial articula os direitos humanos também como orientação da postura judicial.

Também é possível identificar nesse aspecto, uma relação com o traço que distingue a educação judicial dos demais processos de educação laboral: de que essa formação ultrapassa o aprimoramento das competências técnicas, buscando sobretudo, o aprimoramento do desempenho judicial e da qualidade da justiça (Armytage, 2015a). Em razão da complexidade da função jurisdicional, existe consenso de que os conhecimentos técnico-jurídicos são

insuficientes para garantir a qualidade almejada, exigindo-se uma formação multidisciplinar que inclua conhecimentos não jurídicos, com habilidades práticas, contexto social, valores e ética (IOJT, 2017).

As unidades de contexto da C2 expressam essa segunda via, ao projetar a humanização como qualidade da atuação do(a) magistrado(a) e ao enunciá-la em vínculo direto com o desempenho judicial, em construções que associam a formação humanística à "melhoria da prestação jurisdicional" e ao exercício de uma "prestação jurisdicional célere, efetiva". Depreende-se, assim, que a postura ética e humanizada de quem julga aparece também como fator de aprimoramento da justiça, aproximando o conteúdo dessa categoria das finalidades específicas da educação judicial.

Armytage (2015b) reconhece três finalidades atribuídas à educação judicial, cabendo para fins de análise desta categoria, destacar duas delas: a responsabilização e o controle (*accountability*), correspondente à necessidade de o Judiciário aprimorar seu desempenho sob intenso escrutínio público; e a ampliação de sua dimensão social (*socialization*) destinada a fortalecer os vínculos entre o judiciário e a sociedade. Observa-se que o sentido revelado pelas unidades de contexto dessa categoria contém elementos relacionados à essas duas finalidades.

Identifica-se a finalidade de responsabilização, quando as unidades vinculam a formação humanística ao desempenho judiciário, colocando o desenvolvimento da dimensão atitudinal entre os fatores que contribuem para a qualidade dos serviços prestados pelo judiciário. É o que se verifica nos enunciados que associam "magistrados devidamente pautados na formação humanística" com o "fim de se obter excelência na prestação jurisdicional" tratando a conduta de quem julga como componente do desempenho institucional.

Em termos simples, é possível afirmar sob a lógica da responsabilização e controle (*accountability*), que a sensibilidade da(o) magistrada(o) integra a própria resposta do Judiciário às exigências sociais e à cobrança pública por um padrão elevado de atuação (Armytage, 2015a). Nesse sentido, infere-se que o *corpus* incorpora a humanização como atributo do profissionalismo esperado da carreira, para além da disposição individual de cada julgador(a), reconhecendo os impactos na melhoria do serviço público prestado.

A relação com a segunda finalidade é evidenciada nas unidades de contexto que expressam uma atuação judicial orientada pela compreensão da realidade social. A previsão do "enfrentamento da desigualdade social, pobreza, marginalização e discriminação", de "sensibilização social" da atuação e do preparo desses profissionais para "resolver os problemas sociais" demandados ao Judiciário traduz essa intenção de aproximação entre a magistratura e as necessidades reais dos jurisdicionados e da sociedade em geral.

Destaque-se que são encontradas nessa categoria referências a “preconceito”, “estereótipo” e “discriminação racial”, todas expressões que correspondem às queixas sociais que, segundo Armytage (2015a), impulsionaram o avanço da formação considerando o “contexto social”. Verifica-se, assim, que a dimensão atitudinal e humanística expressa em C2 opera também como via de socialização, ao formar julgadoras(es) atentos às necessidades reais dos jurisdicionados, em especial daqueles pertencentes a grupos vulnerabilizados.

Em ambas as finalidades, os valores humanistas expressos nessa categoria se convertem em competência relacionada ao papel social desempenhado pelo Judiciário. No âmbito da responsabilização, como fator de qualidade do desempenho submetido ao escrutínio público, e na socialização, como sensibilidade às demandas concretas da sociedade. Conclui-se assim, que a dimensão atitudinal e humanística ultrapassa a esfera individual da conduta e se articula à função institucional atribuída à magistratura na efetivação dos direitos.

Identificam-se também nessa categoria elementos que remetem à ideia de corresponsabilidade do Poder Judiciário no Estado Democrático de Direito, já anteriormente debatida em Santos; Marques; Pedroso (1995) e Faria (2004, 2024). Entende-se que essa compreensão é incorporada em unidades de contexto que tratam do “papel do Poder Judiciário nas sociedades democráticas”, do “impacto das decisões judiciais” em áreas como saúde, educação e meio ambiente, e da avaliação crítica da “repercussão da sua atuação judicante nas políticas públicas governamentais”. A presença desses temas pode ser interpretada como um indício formal de reconhecimento dessa responsabilidade por parte do Judiciário.

Um último destaque relevante nesta categoria refere-se à distribuição das unidades no interior dos documentos, aspecto em que a C2 apresenta singularidade em relação às demais. Enquanto os temas de C1 e C3 apareceram com maior frequência no conteúdo programático, as unidades de C2 concentram-se na metodologia, nos objetivos e na justificativa. Assim posicionadas, operam como princípios que orientam o modo de ensinar, leitura que se confirma na função atribuída à ética e ao humanismo, definidos como pressupostos “presentes nos processos formativos, e a prática jurisdicional como ponto de partida e de chegada”.

Esse achado permite afirmar que os valores humanistas assumem a condição de princípio organizador do processo de ensino-aprendizagem, sendo pouco referenciados como conteúdo a ministrar. Nesse arranjo, modela-se tanto o modo de julgar quanto o modo de ensinar a julgar, o que aproxima a categoria da práxis instituinte dos direitos humanos, compreendidos como algo que se realiza no fazer cotidiano e relacional dos sujeitos (Rubio, 2022).

Compreende-se, portanto, a humanização nesta categoria, como a dimensão atitudinal, ética e comportamental da formação da magistratura, voltada à sensibilidade do julgador e ao

modo humanizado de conduzir sujeitos e processos. Seu eixo é a postura de quem exerce a jurisdição e a orientação para uma prestação jurisdicional sensível à condição humana. Essa compreensão se ancora no que Rubio (2022) denomina práxis instituinte dos direitos humanos, que os concebe como algo que se realiza também no trato dispensado aos semelhantes, dentro e fora dos tribunais, para além do proferimento de sentenças. Sob essa perspectiva, os direitos humanos informam também as disposições e a conduta do sujeito que julga, o que confere à categoria seu caráter atitudinal.

Registre-se, no entanto, que as próprias unidades revelam um limite dessa dimensão. Verificou-se que o humanismo foi enunciado, em regra, de modo abstrato e centrado na virtude individual do(a) julgador(a), com escassa vinculação às condições concretas dos grupos vulnerabilizados. Constatou-se, ademais, que a humanização aparece com frequência atrelada à qualidade e à celeridade da prestação jurisdicional e ao cumprimento de metas institucionais, movimento que retira parte de seu potencial emancipatório que é incorporado pela gramática institucional do próprio Judiciário.

Significa dizer que, dissociada da dimensão material ou emancipatória, a humanização tende a repousar sobre a sensibilidade de cada magistrada(o), condição que a seção 3.2 identificou como insuficiente para assegurar a efetividade dos direitos. Esse limite corresponde à ressalva de Rubio (2022), para quem o instituído deve operar como complemento das tramas sociais vivas, e não como seu substituto. Aos operadores jurídicos dotados de sensibilidade caberia atender às demandas por meio de sentenças e medidas, "sem tratar tais instâncias como via exclusiva, mas articuladas às ações cidadãs cotidianas" (Rubio, 2022, p. 35).

Observa-se assim que a humanização, quando circunscrita à disposição individual do(a) julgador(a), realiza apenas em parte essa articulação, pois embora permita reconhecer o sujeito da relação processual deixa de vinculá-lo às lutas coletivas que fundamentam seus direitos. É justamente essa vinculação entre o sujeito e as lutas coletivas que a categoria examinada a seguir coloca em primeiro plano, deslocando o eixo da análise para a dimensão material ou emancipatória dos direitos humanos.

### *4.2.3. Direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade*

A categoria temática "Direitos humanos como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade" (C3) foi constituída de modo predominante a partir da reunião dos temas "Gênero", "Grupos vulneráveis", "Raça", "Comunidades tradicionais", "Diversidade

sexual", "LGBTQIA+", "Colonialismo" e "Realidade Amazônica", aos quais se somam, em unidades específicas, os temas "Povos Indígenas", "Antidiscriminação", "Racismo", "Análise contextual" e "Reconhecimento", cuja classificação variou conforme o sentido predominante da unidade de contexto em que se inseriam.

Observa-se que os temas agrupados nesta categoria apresentam natureza distinta daqueles reunidos nas duas anteriores. Enquanto em C1 o eixo de sentido reside no instrumento jurídico a ser aplicado e em C2 no sujeito que julga, as unidades desta categoria deslocam o eixo para o sujeito sobre o qual a jurisdição incide, nomeando coletivos determinados e as relações sociais que determinam sua condição.

Os temas designam, assim, pessoas e grupos historicamente submetidos a processos de exclusão, e os contextos históricos em que essa exclusão se constituiu, os mesmos coletivos mencionados no processo de expansão política da justiça examinado no tópico 2.1, que passaram a pautar demandas perante os tribunais e converteram a instância judicial em arena de reconhecimento ou de negação de reivindicações sociais (Wolkmer, 2015).

No marco teórico adotado, esses temas expressam a dimensão material ou emancipatória dos direitos humanos. Para Herrera Flores (2009), os direitos humanos correspondem aos processos de luta pelo acesso aos bens materiais e imateriais necessários a uma vida digna de ser vivida, compreensão que desloca o seu fundamento do conjunto de normas que os declara para os processos sociais que os produzem.

Gallardo (2014) situa a luta social como o primeiro dos elementos a que a expressão "direitos humanos" faz referência, e Rubio (2022) a descreve como práxis instituinte, o fazer humano contínuo pelo qual os sujeitos se constituem de modo relacional. A identificação desses temas no *corpus* é interpretada como marca da presença dessa dimensão na formação oficial da magistratura na Amazônia.

Examinar esta categoria significa, portanto, verificar de que modo os projetos de curso oferecem à magistratura o repertório de lutas, sujeitos e contextos concretos sem o qual o domínio dos instrumentos de proteção permanece desacompanhado da disposição que orienta o seu uso.

Trata-se da categoria menos numerosa do mapeamento temático, reunindo 81 unidades de registro, correspondentes a 15,1% do total codificado, abaixo dos 48,1% de C1 e 36,8% de C2. Registre-se, contudo, que os temas desta categoria comparecem em todos os dez projetos de curso analisados, o que esvazia o debate de presença ou ausência e desloca a questão para o modo como esses temas são incorporados ao desenho formativo.

O exame da posição que essas unidades ocupam na estrutura dos documentos revelou que as 81 unidades distribuem-se exclusivamente entre o conteúdo programático (61,7%), a ementa (25,9%) e os objetivos específicos (12,3%), sem qualquer ocorrência na justificativa, na metodologia e no objetivo geral dos dez projetos. Verifica-se, portanto, uma configuração inversa à de C2, categoria que ocupa justamente esses três tópicos e que, conforme examinado no subtópico anterior, enuncia a razão de ser e a estrutura pedagógica da formação.

Significa dizer que os sujeitos e as lutas por reconhecimento aparecem na formação como conteúdo a ser ministrado, e não são mencionados expressamente quanto se fala da finalidade dos cursos e da concepção pedagógica que os organiza. Em termos simples, os projetos de curso mencionam desses sujeitos como parte do conteúdo relativo aos direitos humanos, mas silenciam quanto à formação objetivar a preparação da magistratura para se relacionar com essas realidades, ou que o curso será conduzido a partir delas.

O modo com que esses temas são referenciados reforça essa leitura, pois nas ementas, os temas desta categoria aparecem em construções nominais, isto é, em listas de assuntos justapostos, sem verbo que declare o que se espera da(o) magistrada(o) em relação a eles. É o que se observa na unidade de contexto representativa transcrita a seguir, extraída da ementa de um dos módulos nacionais analisados:

> "O Juiz Contemporâneo. Ética e Humanismo. O Judiciário e o Controle de Convencionalidade. Questões Raciais. Questões de Gênero. Justiça Restaurativa. O poder judiciário e o direito indígena. Sistema carcerário. Jurisdição de Fronteira. Direito Ambiental. Direito Previdenciário." (DOC 1)

Nessa unidade, as "Questões Raciais", as "Questões de Gênero" e o "direito indígena" ocupam a posição de itens de uma relação, enunciados ao lado de matérias de organização judiciária e de direito material. A construção registra o assunto e deixa indeterminado o tratamento a ser dispensado a ele, o que transfere para a execução do curso a definição do sentido em que esses temas serão trabalhados.

Na distinção formulada por Herrera Flores (2009), o enunciado oferece o "saber sistemático", detido no conteúdo formal do que se ensina, e deixa em aberto o "saber estratégico", aquele que conduziria a interpretação às condições materiais para as quais esses temas foram construídos. A percepção é corroborada pela observação, quanto às "questões de gênero", cuja expressão é mencionada na ementa, mas o conteúdo relacionado a ela não é pormenorizado no conteúdo programático, diferentemente de outros temas, como é o caso das "questões raciais".

Ademais, a composição das unidades de contexto confirma essa posição subordinada, na qual das 171 unidades identificadas no *corpus*, apenas 2 são compostas exclusivamente por temas desta categoria. Observa-se que das 43 unidades em que a categoria aparece, 35 reúnem também temas de C1, o que corresponde a 81,4%, retomando-se aqui o achado já indicado no subtópico 4.2.1: a pauta social ingressa na formação acompanhada do instrumento normativo que a positivou, e é esse instrumento que assume o eixo do sentido da unidade.

Nas dez unidades em que a categoria alcança os objetivos específicos, os verbos nucleares organizam-se em torno de uma estrutura recorrente, na qual o verbo é seguido pela expressão "proteção de". Observa-se o emprego de "refletir quanto a realidade da proteção dos vulneráveis em nossa sociedade" (DOC 5), "fundamentar adequadamente as decisões em casos [...] que envolvam a proteção de vulneráveis" (DOC 9) e "identificar a realidade brasileira e as formas de atuação do Poder Judiciário em relação a proteção dos vulneráveis na perspectiva dos Direitos Humanos" (DOC 10). Em todas elas, o sujeito ocupa a posição de destinatário da tutela judicial.

Essa posição corresponde ao que Rubio (2022) descreve como concepção pós-violatória dos direitos humanos, na qual esses direitos passam a existir depois de violados e no interior dos circuitos estatais que processam a violação. O critério que o autor opõe a essa concepção, o "imperativo categórico contra as vitimizações", desloca o foco para a responsabilidade permanente de impedir que a vitimização se consume e supõe que cada pessoa seja tratada como sujeito atuante e instituinte. Formar segundo esse critério exigiria enunciados que situassem tais coletivos na condição de produtores dos direitos que os alcançam, movimento que as unidades desta categoria realizam de modo restrito.

O tema "Grupos vulneráveis" é o mais disperso desta categoria, aparecendo em unidades de todos os dez projetos de curso. Sua função nos documentos é agregadora, pois reúne sob uma designação única pessoas cuja condição decorre de processos distintos, conforme se verifica na unidade transcrita a seguir, que se repete, com pequenas variações, na maior parte dos projetos elaborados pelas escolas judiciais estaduais:

> "Impactos em face das pretensões individuais e coletivas que se apresentam ao Estado-Juiz. Proteção dos vulneráveis. Idosos, portadores de necessidades especiais e incapazes civis. Miserabilidade, violência contra a mulher. Criança e adolescente." (DOC 8)

Duas observações decorrem dessa unidade, a primeira diz respeito à designação empregada, que descreve a condição de quem recebe a proteção e deixa de fora a ação dos

sujeitos na conquista dos direitos que lhes são reconhecidos. A segunda refere-se ao vocabulário, uma vez que expressões como “portadores de necessidades especiais”, “incapazes civis” e “miserabilidade” foram superadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/2009, e pela Lei n. 13.146, de 6/7/2015, e ainda assim reaparecem sem alteração em projetos de curso elaborados entre 2020 e 2024.

A permanência desse vocabulário em documentos posteriores à sua superação normativa oferece exemplo do que Rubio (2022) descreve como convivência naturalizada entre o discurso de reconhecimento e as práticas que o contradizem. O grupo é nomeado no plano das inclusões abstratas, ao mesmo tempo em que a designação empregada reproduz a hierarquia que o constituiu como destinatário de tutela, movimento que a formação registra sem problematizar.

Além disso, o termo “proteção” e seus derivados aparecem em unidades de contexto de todos os projetos de curso, ao passo que o termo “luta” foi registrado uma única vez em todo o *corpus*, em documento produzido pela EMERON que prevê a “contextualização da criação da Lei Maria da Penha a partir dos documentos internacionais e da luta do movimento de mulheres” (DOC 10). O termo “reivindicação” e seus derivados não foram identificados em nenhuma unidade. Depreende-se que a formação nomeia esses sujeitos pela tutela que lhes é devida, e permanece silente quanto à ação coletiva que produziu os direitos que os protegem.

Registrem-se, no entanto, as unidades que se afastam desse padrão, por revelarem o tratamento que a categoria assume quando os documentos nomeiam o conflito. O caso mais expressivo é o da EJPA (PA), cujo objetivo específico prevê que a(o) magistrada(o) deverá:

> “Exercer o papel de garantidor dos Direitos Humanos dos povos indígenas, diante da urgente necessidade de efetivação do direito à autodeterminação, que deve ser estendido ao reconhecimento da legalidade de seus regimes jurídicos e à titularidade de suas terras. Diferenciar os embates e combates que suportam as relações interétnicas entre povos indígenas e não indígenas.” (DOC 6)

A mesma escola formula, em relação ao tema “Gênero”, o objetivo de “identificar comportamentos machistas e estereotipados, no contexto de uma sociedade patriarcal, incorporando a perspectiva de gênero nos julgamentos” e de “adequar a linguagem jurídica objetivando evitar a revitimização” (DOC 6). Nesses enunciados, os sujeitos aparecem em relação de conflito e a magistratura recebe uma posição a assumir diante dele, o que distingue essas unidades das construções nominais predominantes na categoria.

Movimento semelhante verifica-se na ESMAM (AM), que articula os povos indígenas às “Histórias e Imaginários dos Povos Indígenas ao Longo a História Colonial”, ao “direito à

consulta prévia no Brasil e na América Latina" e à "sustentabilidade de povos e comunidades tradicionais" em "abordagem intercultural" (DOC 5), e na EMERON (RO), cujo conteúdo programático situa os "Povos indígenas" na "exploração e colonização da Região Amazônica", nas "bases da ocupação e do povoamento colonial do vale do Guaporé" e na "escravidão colonial no Vale do Guaporé" (DOC 10).

Essas unidades reúnem as três ordens de conhecimento que Rubio (2022) associa à dimensão material dos direitos humanos, delineadas no tópico 3.1: o conhecimento dos contextos sociais, econômicos e territoriais em que a jurisdição é exercida; o reconhecimento das lutas, das dificuldades e das demandas específicas dos grupos historicamente vitimizados; e a visibilidade das estruturas assimétricas pelas quais determinados coletivos foram desumanizados ao longo da história. Sua ocorrência demonstra que o desenho formativo vigente, ainda que timidamente, comporta esse tratamento.

Essa última unidade concentra os únicos registros dos temas "Colonialismo" e "Realidade Amazônica" em todo o *corpus*. Trata-se de achado que toca diretamente o recorte desta pesquisa, pois, em uma formação destinada a magistradas e magistrados que exercerão a jurisdição em território amazônico, a região aparece como conteúdo particular de uma única escola judicial, e não como chave de leitura compartilhada pelo conjunto dos projetos. A especificidade do território ingressa na formação de forma periférica, o que reduz o alcance da diretriz da própria ENFAM que determina a consideração das "peculiaridades individuais, sociais, culturais e regionais do contexto de trabalho do juiz", reproduzida na justificativa de todos os módulos nacionais.

A distribuição das unidades entre as escolas confirma essa concentração, quando das 81 unidades da categoria, 32 provêm dos módulos nacionais planejados pela ENFAM e 41 concentram-se em três escolas estaduais, a EMERON (RO), a ESMAM (AM) e a EJPA (PA), restando às demais entre duas e três ocorrências cada uma. Infere-se que, na maior parte dos projetos locais, a presença da dimensão material ou emancipatória decorre da reprodução do repertório nacional, e que a elaboração própria sobre sujeitos e territórios se restringe a três das seis escolas judiciais estaduais analisadas.

A contribuição do campo da educação reforça essa leitura, quando se compreende o processo de promoção de direitos humanos por meio dos processos formativos, a formação se constitui como um processo imbricado com a mudança de paradigmas atitudinais, cujos propósitos cognitivos convergem para a emancipação de grupos invisibilizados e socialmente excluídos (Simões; Cardoso; Silva, 2022). Nessa perspectiva, o tratamento dispensado a esses grupos alcança tanto o que se ensina quanto o modo de ensinar, e quando confinados ao

conteúdo programático e à ementa, essa categoria permanece no primeiro plano, uma vez que a metodologia dos dez projetos de curso foi enunciada sem qualquer referência a ela.

Sob a lente de Rubio (2022), a inferência é convergente, pois ao apresentar os sujeitos exclusivamente como destinatários de proteção judicial, a formação mantém a concepção pós-violatória dos direitos humanos, na qual esses direitos passam a existir depois de violados e no interior dos circuitos estatais que os processam. O autor sustenta que a garantia dos direitos humanos se constrói em todos os espaços sociais, por meio de um sistema plural de garantias, e que a recuperação da dimensão prévia à violação depende de reconhecer a ação dos próprios sujeitos. Uma formação que nomeia grupos vulnerabilizados e silencia sobre as lutas que os constituíram opera, portanto, no registro que o autor descreve como reducionista.

Some-se a isso que a categoria carrega, no *corpus*, os elementos que Rubio (2022) considera indispensáveis à superação da bipolaridade entre o que se diz e o que se faz em matéria de direitos humanos, quais sejam, a luta social, os contextos concretos de desigualdade e a sensibilidade sociocultural. Verificou-se que esses elementos aparecem na formação, ainda que restritos ao plano do conteúdo e concentrados em poucas escolas, o que indica a existência de aberturas no desenho formativo vigente, sem que elas cheguem a reorientá-lo.

Compreende-se, portanto, que esta categoria expressa a dimensão material ou emancipatória dos direitos humanos na formação inicial da magistratura na Amazônia, e que essa dimensão ocupa nela a posição de assunto a ser tratado. Os sujeitos são nomeados, os temas correspondentes constam em todos os projetos de curso e, ainda assim, permanecem fora dos enunciados em que as escolas declaram porque formam e como formam.

Reunidos os três subtópicos, é possível formular a inferência que articula o mapeamento temático: a formação inicial da magistratura na Amazônia ensina os direitos humanos como repertório normativo a ser aplicado, cultiva-os como postura ética a ser assumida por quem julga, e menciona como conteúdo os sujeitos e as lutas que lhes deram origem. As duas primeiras dimensões organizam o desenho formativo e operam sem articulação recíproca, pois a primeira fornece o conteúdo sem enunciar a finalidade, e a segunda enuncia a finalidade sem nomear as realidades sobre as quais a jurisdição incide.

A terceira dimensão, que poderia articular uma à outra ao situar os instrumentos normativos em relação aos sujeitos concretos, é justamente a que permanece confinada ao plano do conteúdo. Lida pelo par formulado por Herrera Flores (2009), a formação constrói a "aptidão" para operar os instrumentos de proteção e trata a "atitude" em termos gerais, deixando sem lastro concreto a disposição que daria sentido ao uso desses instrumentos. Na gramática de

Rubio (2022), o instituído comparece organizado como percurso formativo, ao passo que o instituinte comparece listado como matéria.

Essa configuração toca o déficit de duas ordens delineado no tópico 3.1. A primeira, de ordem técnica, relativa ao desconhecimento dos instrumentos de proteção, encontra resposta expressa no desenho formativo examinado, na medida em que a categoria jurídico-positiva concentra a maior parte dos temas e das unidades de registro. A segunda, de ordem epistemológica, relativa à concepção de direitos humanos que a formação põe em circulação, permanece em aberto, uma vez que o material analisado define esses direitos pelo instrumento que os declara e seus destinatários pela condição que os torna objeto de tutela.

Esses elementos fornecem os subsídios com que se examina o lugar efetivamente ocupado pelos direitos humanos na formação inicial da magistratura na Amazônia, à luz das diretrizes fixadas pela ENFAM e do problema que orienta esta investigação.

# 5 CONCLUSÃO

Investigar o lugar dos direitos humanos na formação oficial da magistratura exige uma compreensão ampliada desses direitos e do que eles designam, de modo que qualquer exercício interpretativo a seu respeito deve partir do reconhecimento de duas ordens de complexidade: a multiplicidade de sentidos que a expressão comporta e a variedade de formas pelas quais esses sentidos podem ser enunciados.

Como foi debatido neste trabalho, a compreensão do que são os direitos humanos e de como eles se concretizam constitui um campo em disputa, cujas tensões resultantes repercutem nos níveis de efetividade desses direitos. Nessa perspectiva, considera-se que nomear os direitos humanos é tomar posição nessa disputa, e identificar como esses direitos são tratados na formação da magistratura contribui para situar o poder judiciário nesse campo.

Os direitos humanos ocupam, na sociedade contemporânea, a posição de principal referência para a defesa das liberdades públicas e da dignidade, condição que agrava o descompasso entre aquilo que se enuncia sobre eles e aquilo que efetivamente se realiza. Verificou-se ao longo desta pesquisa que a afirmação desses direitos alcançou amplitude considerável nos planos normativo e discursivo, ao passo que a experiência concreta de grande parte da população permanece marcada pela privação daquilo que esses direitos declaram.

Essa distância, tratada aqui como o abismo entre o que se diz e o que se faz, constitui o ponto de partida da reflexão que encerra este trabalho. Compreende-se que a superação dessa distância depende de algo mais amplo do que a produção de novas normas, poi exige a constituição de uma cultura de direitos humanos, entendida como o conjunto de compreensões, disposições e práticas compartilhadas que sustentam a realização desses direitos no cotidiano das relações sociais e institucionais.

Uma cultura dessa natureza se constrói de modo processual, alcança os espaços em que as pessoas convivem e produzem suas condições de vida e depende de mediações que ultrapassam a edição de normas. Compreende-se que a educação ocupa, nesse processo, posição privilegiada, pois é meio pelo qual valores, saberes e paradigmas atitudinais são partilhados e reconstruídos, o que a torna a via mais consistente para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, reivindicar e respeitar direitos.

No campo dos direitos humanos, essa mediação assume dupla dimensão, pois forma o sujeito de direito, que se percebe titular e agente de suas reivindicações, e forma também o profissional encarregado de operar os instrumentos de proteção. Esta pesquisa ocupou-se dessa segunda dimensão, ao examinar a formação daqueles a quem o Estado atribui o poder de dizer

se um direito foi violado.

Ocorre, no entanto, que realizar direitos humanos por meio da educação supõe definir previamente aquilo que se pretende ensinar, e é nesse ponto que a disputa de sentidos produz seus efeitos mais relevantes. Verificou-se que predomina nas sociedades ocidentais uma compreensão reduzida, que identifica os direitos humanos com o conjunto de normas que os declara e com as instituições encarregadas de aplicá-las, deslocando para segundo plano os processos sociais que os produziram. Nessa compreensão, ter direitos equivale a tê-los positivados, e a sua garantia passa a depender da atuação de um corpo restrito de especialistas, entre os quais se identifica a magistratura.

Os efeitos dessa compreensão reducionista sobre a efetividade foram examinados na segunda seção deste trabalho. Quando a existência do direito se confunde com o texto que o enuncia, sua realização fica condicionada à provocação das instâncias estatais, o que pressupõe uma violação já consumada, o acesso efetivo da pessoa lesada a essas instâncias e o cumprimento da decisão que vier a ser proferida. A proporção de situações que percorrem esse trajeto integralmente é reduzida, de modo que a maior parte das violações cotidianas permanece fora do alcance das garantias formalmente asseguradas.

A teoria crítica examinada nesta pesquisa vem sustentando a necessidade de difundir uma compreensão ampliada, que considere os direitos humanos em todos os elementos que a expressão designa: as lutas sociais que os originam, a reflexão teórica que os fundamenta, o reconhecimento jurídico que os positiva, o sistema de garantias que os torna eficazes e a sensibilidade sociocultural que os sustenta. Nessa perspectiva, os direitos humanos correspondem ao conjunto de práticas pelas quais as pessoas reagem aos excessos de poder que as impedem de viver com dignidade, e se constroem de modo relacional e processual, nos espaços íntimo, doméstico, comunitário, produtivo e de cidadania.

Compreende-se que essa perspectiva precisa alcançar todos os ambientes sociais e todos os atores que neles operam, e que sua difusão encontra tarefa específica no interior das próprias instituições estatais. Reside aqui um dos pontos centrais da reflexão construída neste trabalho: a força instituinte dos direitos humanos atua desde dentro do instituído, o que supõe uma cultura judicial multigarantista, capaz de reconhecer a decisão judicial como uma entre várias instâncias de proteção e de manter aberta, de forma permanente, a renovação do exercício da jurisdição.

Foi com esse propósito que se formulou o primeiro objetivo específico da pesquisa, dedicado a compreender o papel atribuído ao poder judiciário na realização dos direitos humanos diante da abertura promovida pela Constituição Federal de 1988. Verificou-se que a

expansão política da justiça ampliou as áreas de intervenção judicial, converteu os tribunais em arena de disputa por reconhecimento e atribuiu à magistratura corresponsabilidade pela concretização da dignidade humana. Trata-se de tarefa que passou a exigir dessas(es) profissionais um repertório técnico, ético e político distinto daquele tradicionalmente demandado.

O exame desse papel revelou que a contribuição judicial para a realização dos direitos humanos ultrapassa a interpretação e a aplicação de normas. Juízas e juízes constroem ou destroem direitos também no modo como conduzem processos e tratam as pessoas, dentro e fora dos tribunais, e no tipo de relação que estabelecem com elas, de hierarquia e dominação ou de reconhecimento recíproco. Compreende-se, assim, que uma atuação judicial comprometida com esses direitos supõe atenção à dimensão anterior à violação e sensibilidade aos contextos de desigualdade estrutural em que a jurisdição é exercida.

O segundo objetivo específico partiu dessa constatação para examinar se a formação oferecida a esses profissionais corresponde às exigências identificadas. Verificou-se que a educação jurídica brasileira permanece estruturada sobre a compreensão do direito como esfera autônoma e autorregulada, o que produz profissionais treinados na operação lógico-formal de aplicação de normas e pouco preparados para reconhecer as relações sociais e políticas que essas normas organizam. Essa matriz formativa mostra-se incompatível com as tarefas que a Constituição atribuiu ao judiciário, e a sua permanência ajuda a explicar o déficit de conhecimento sobre direitos humanos identificado entre magistradas e magistrados brasileiros.

A pesquisa registrou, ainda, que o percurso formativo específico da magistratura apresenta deficiências próprias, uma vez que os direitos humanos passaram a integrar o conteúdo mínimo dos cursos oficiais apenas em 2016 e somente em 2023 tornaram-se exigência expressa nos concursos de ingresso na carreira. Considerando que a reforma da educação jurídica constitui processo de longo prazo, cujos efeitos alcançam as gerações que ainda ingressarão na profissão, este trabalho voltou-se à formação profissional posterior ao ingresso, campo em que opera a educação judicial.

A educação judicial se distingue dos demais processos de formação laboral por dirigir-se ao aprimoramento do desempenho judicial e da qualidade da justiça, o que a habilita a tratar dos conhecimentos, das habilidades e das posturas inerentes ao ato de julgar. Trata-se, portanto, do espaço institucional em que a cultura judicial pode ser problematizada e reconstruída, e é essa potencialidade que justifica examiná-la sob o recorte dos direitos humanos. Compreendeu-se que a formação oficial da magistratura constitui, no plano formal e a um só tempo, instrumento de perpetuação e possibilidade de transformação da cultura vigente.

O terceiro objetivo específico dirigiu a pesquisa ao exame do conteúdo dessa formação na Amazônia. Analisaram-se dez projetos de curso de formação inicial credenciados pela escola nacional e executados entre 2016 e 2025, documentos que compõem o *corpus* deste trabalho e que reúnem a justificativa, os objetivos, a metodologia e o conteúdo programático dos cursos. Sua escolha decorreu da condição de registro oficial do planejamento formativo, pois revelam o que as escolas judiciais declaram ensinar, para que ensinam e como pretendem ensinar. O exame foi conduzido por análise de conteúdo, com recorte a nível semântico.

O procedimento consistiu em identificar, no interior desses documentos, os temas relacionados aos direitos humanos e reagrupá-los conforme a afinidade de sentido dos enunciados em que se inseriam. Do reagrupamento emergiram três categorias, correspondentes às formas pelas quais esses direitos são representados na formação: como fenômeno jurídico-positivo, como valores e práticas para humanização de sujeitos e processos e como representação de lutas por emancipação, reconhecimento e dignidade. Cada uma delas expressa uma das dimensões debatidas no marco teórico desta pesquisa.

O mapeamento revelou uma variedade temática considerável, com temas que alcançam desde os instrumentos normativos de proteção até as disposições esperadas de quem julga, passando pela nomeação de grupos e contextos historicamente marginalizados. Verificou-se que temas das três categorias comparecem em todos os projetos analisados, o que esvazia a discussão sobre presença ou ausência e desloca a análise para o modo como cada dimensão é incorporada. Essa constatação orientou o exame da posição que cada categoria ocupa na estrutura dos documentos, uma vez que o lugar do enunciado revela a função atribuída ao tema no desenho da formação.

O panorama resultante pode ser sintetizado em três movimentos. A dimensão formal ou jurídico-positiva concentra a maior parte dos temas e comparece como repertório técnico a ser dominado, enunciada por verbos que indicam a aplicação, a interpretação e a fundamentação. A dimensão atitudinal/humanística ocupa a justificativa, a metodologia e o objetivo geral dos cursos, operando como princípio que orienta o modo de ensinar e o modo de julgar. A dimensão material ou emancipatória distribui-se entre a ementa, o conteúdo programático e os objetivos específicos, comparecendo como assunto a ser ministrado.

Desse arranjo decorrem as inferências centrais desta pesquisa. Observou-se que as pautas sociais ingressam na formação acompanhadas do instrumento normativo que as positivou, de modo que é esse instrumento que assume o eixo do sentido do enunciado, e a luta das mulheres, da população negra e dos povos indígenas é apresentada pela norma que a reconheceu. Verificou-se, ademais, que o vocabulário empregado nomeia esses sujeitos pela

proteção que lhes é devida, com registro isolado do termo luta em todo o material examinado e nenhuma ocorrência do termo reivindicação.

Quanto à dimensão atitudinal/humanística, constatou-se que o humanismo é enunciado de modo abstrato, centrado na virtude individual de quem julga e associado com frequência à celeridade e à qualidade da prestação jurisdicional. Assim formulado, o valor é incorporado pela gramática institucional do próprio judiciário e perde parte de seu alcance potencialmente transformador. Compreende-se que uma disposição humanística desvinculada das condições concretas dos grupos vulnerabilizados devolve a efetividade dos direitos à sensibilidade fortuita de cada magistrada ou magistrado, condição que este trabalho identificou como insuficiente.

Achado que interessa de modo particular ao recorte desta pesquisa diz respeito ao tratamento dispensado ao território. Os temas que nomeiam a colonização e a realidade amazônica foram localizados no projeto de uma única escola judicial, e a elaboração própria sobre sujeitos e contextos regionais restringe-se a três das seis escolas estaduais examinadas, cabendo às demais a reprodução do repertório nacional. Em uma formação destinada a quem exercerá a jurisdição em território amazônico, a região comparece como conteúdo particular de poucos projetos, ainda que as diretrizes da escola nacional determinem a consideração das peculiaridades regionais do contexto de trabalho do juiz.

Reunidos esses elementos, torna-se possível responder à pergunta que orientou a investigação. O lugar ocupado pelos direitos humanos na formação oficial da magistratura na Amazônia é o do repertório normativo a ser aplicado e o da postura ética a ser cultivada por quem julga, cabendo aos sujeitos e às lutas que originaram esses direitos a posição de tema listado entre os conteúdos. A formação constrói a aptidão para operar os instrumentos de proteção e enuncia a atitude em termos gerais, deixando sem ancoragem concreta a disposição que daria sentido ao uso desses instrumentos.

Compreende-se, a partir dessa resposta, que o quadro identificado reforça o abismo entre o que se diz e o que se faz em matéria de direitos humanos, em medida maior do que contribui para a sua superação. A formação examinada apresenta esses direitos pelo instrumento que os declara e seus destinatários pela condição que os torna objeto de tutela, reproduzindo no plano formativo a mesma compreensão reduzida que esta pesquisa identificou como obstáculo à efetividade. Embora se deva registrar o esforço de escolas determinadas em enfrentar esse paradigma, a leitura geral ainda é preponderante.

Diante disso, a contribuição deste trabalho para o objeto estudado pode ser observada: no plano acadêmico, oferece o exame do conteúdo da formação oficial da magistratura sob o recorte dos direitos humanos, tema ausente da produção localizada na revisão de literatura,

conduzido a partir do horizonte amazônico. No plano metodológico, disponibiliza um percurso de mapeamento temático replicável a outros segmentos do poder judiciário e a outras regiões. No plano institucional, converte documentos dispersos em diagnóstico sobre o modo como os direitos humanos são enunciados no planejamento da formação.

Das inferências construídas decorrem algumas proposições, à escola nacional, sugere-se que as diretrizes pedagógicas explicitem a compreensão de direitos humanos que orienta a formação, superando o tratamento desses direitos como conteúdo programático isolado; que a exigência de consideração das peculiaridades regionais seja desdobrada em critério objetivo de credenciamento, alcançando a justificativa e a metodologia dos projetos de curso; e que o conteúdo mínimo relativo aos direitos humanos passe a contemplar, ao lado dos instrumentos de proteção, os processos sociais que os originaram e os contextos concretos em que a sua ausência se manifesta.

Às escolas judiciais da Amazônia propõem-se que a especificidade regional seja incorporada como chave de leitura de toda a formação, alcançando a razão de ser dos cursos e a concepção pedagógica que os organiza, para além da condição de assunto acrescido ao final do percurso. Isso supõe planejar as ações formativas a partir das realidades sobre as quais a jurisdição local incide, o que abrange os conflitos fundiários e ambientais, a presença dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, as distâncias territoriais e as condições concretas de acesso à justiça na região. Sugere-se, ainda, a articulação entre as escolas para o compartilhamento do repertório já produzido por aquelas que avançaram nesse tratamento, bem como a revisão do vocabulário empregado nos projetos, cujo exame revelou expressões há muito superadas.

Importa registrar que o alcance dos resultados aqui apresentados corresponde ao que os documentos declaram, o que mantém fora do exame a execução dos cursos, os materiais efetivamente utilizados e a percepção de quem os cursou. Dessa delimitação decorre a agenda de pesquisa que se propõe, com a investigação da execução das ações formativas, a extensão do percurso analítico aos cursos de aperfeiçoamento para fins de vitaliciamento e de promoção na carreira, e o estudo comparado entre regiões, capaz de verificar se a posição periférica atribuída ao território se repete em outros contextos da federação.

Registre-se também que esta pesquisa investiga parte de um problema mais amplo e apresenta os elementos que o exame documental permitiu reunir, deixando a formulação de soluções ao debate institucional e coletivo que a matéria exige. O que o trabalho oferece é a demonstração de que o modo como os direitos humanos são enunciados no planejamento da formação da magistratura repercute na compreensão que dela resulta, e de que essa enunciação

é passível de escolha, o que a converte em objeto legítimo de deliberação por parte das instituições responsáveis pela formação de quem julga.

Encerra-se este trabalho com a compreensão que orientou o interesse desta pesquisadora desde o início: a formação de quem julga constitui condição para a construção de uma cultura judicial comprometida com a dignidade humana. Deslocar os sujeitos e suas lutas da lista de conteúdos para a concepção pedagógica dos cursos é o caminho pelo qual a educação judicial pode contribuir para que os direitos humanos ocupem, na formação da magistratura na Amazônia, o mesmo lugar que se pretende que ocupem na vida das pessoas.

# REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. *et al.* Acesso à Justiça, Tradição Autoritária, Reformas e Expansão Judicial sob o olhar de O Direito Achado na Rua. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. G. de (org.). **O direito achado na rua: introdução crítica ao direito como liberdade**. Brasília, DF: OAB Nacional Editora : Editora UnB, 2021. (O direito achado na rua, nº volume 10).

AQUINO, L. M. C. D. Carreiras jurídica , profissionalismo e estado : um olhar a partir do cenário federal. *In*: LOPEZ, F. G.; CARDOSO JUNIOR, J. C. (org.). **Trajetórias da burocracia na Nova República : heterogeneidades, desigualdades e perspectivas (1985-2020)**. 1ªed. Brasília, DF: Ipea, 2023. p. 129–167. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12045/1/Trajetorias_Cap04.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

ARMYTAGE, L. **Educating judges: towards improving justice: a survey of global practice**. Leiden Boston: Brill Niijhoff, 2015a. (Nijhoff Classics in International Law, nº v. 4).

ARMYTAGE, L. Educating Judges: Where to From Here?. **Journal of Dispute Resolution**, [*s. l.*], v. 2015, n. 1, 2015b. Disponível em: https://scholarship.law.missouri.edu/jdr/vol2015/iss1/10.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARROSO, L. R.; MELLO, P. P. C. O PAPEL CRIATIVO DOS TRIBUNAIS – TÉCNICAS DE DECISÃO EM CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE. **Revista da AJURIS**, [*s. l.*], v. 46, n. 146, p. 295–334, 2019. Disponível em: https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/1049. Acesso em: 31 dez. 2025.

BOTERO, S.; BRINKS, D. M.; GONZALEZ-OCANTOS, E. A. (org.). **The Limits of Judicialization: From Progress to Backlash in Latin America**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1017/9781009093859. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025.epub.

BRASIL, O. N. de D. Humanos. Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. *In*: PAINEL DE DADOS DA OUVIDORIA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/2025.

BRASIL, C. N. de E. em D. H. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. [*S. l.*]: Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 17 dez. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rces005_18.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

CAMPILONGO, C. F. Magistratura, sistema jurídico e sistema político. *In*: FARIA, J. E. (org.). **Direito e justiça. A função social do Judiciário**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

CHAVES, K. M. da C. O que estudam os juízes? Um panorama da formação da magistratura para os direitos humanos no sistema de educação judicial brasileiro. *In*: BIRNFELD, C. A. **Pesquisa e educação jurídica - IX Encontro Virtual do CONPEDI**. 2. ed. Florianópolis, SC: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito CONPEDI, 2026. Disponível em: https://web-api.conpedi.org.br/publicacoes/4lbcgdye/400sby04/tt077C6iG43HIv25.pdf.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Comportamento judicial em relação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2023a. (Justiça Pesquisa).

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Justiça em números 2025**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Pesquisa sobre percepção e avaliação do Poder Judiciário brasileiro**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2023b. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/04/relatorio-pesquisa-percepcao-e-avaliacao-do-pjb.pdf.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução CNJ Nº 75 de 12/05/2009**. Dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário nacional. 2009. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/100. Acesso em: 6 dez. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução CNJ Nº 159 de 12/11/2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. 2012. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12178/27676. Acesso em: 28 maio 2025.

CORRÊA, P. P. D. C. A ABSORÇÃO DA AGENDA 2030 E SEUS 17 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PELO JUDICIÁRIO BRASILEIRO: RESULTADOS INICIAIS E PERSPECTIVAS. **Revista Judicial Brasileira**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 277–300, 2021. Disponível em: https://revistadaenfam.emnuvens.com.br/renfam/article/view/86. Acesso em: 8 jun. 2026.

COSTA, A. A. Judiciário e interpretação: entre Direito e Política. **Pensar - Revista de Ciências Jurídicas**, [*s. l.*], v. 18, n. 1, p. 9–46, 2013. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/2448. Acesso em: 21 out. 2025.

CUNHA, J. R. Direitos humanos e justiciabilidade: pesquisa no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, [*s. l.*], v. 2, p. 138–172, 2005a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/bpFqCsWZjCdNSPnTXZvMTFr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2025.

CUNHA, J. R. DIREITOS HUMANOS GLOBAIS E PODER JUDICIÁRIO: UMA ANÁLISE EMPÍRICA SOBRE O CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DAS NORMAS DOS SISTEMAS ONU E OEA NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO. **Novos Estudos Jurí-dicos**, [*s. l.*], v. 13, n. 2, p. 133–176, 2008. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/1445. Acesso em: 15 nov. 2025.

CUNHA, J. R. Possibilidades e limites da criatividade judicial: a relação entre Estado de Direito e argumentação jurídica razoável (e o problema do desconhecimento dos direitos humanos). **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, SP, v. 6, 2005b. Disponível em: https://rbdc.com.br/revista/article/view/114. Acesso em: 16 nov. 2025.

DA ROS, L.; TAYLOR, M. M. Juízes eficientes, judiciário ineficiente no Brasil pós-1988. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [*s. l.*], n. 89, p. 1–31, 2019. Disponível em: https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/478. Acesso em: 14 nov. 2025.

DAINOW, J. The Civil Law and the Common Law: Some Points of Comparison. **The American Journal of Comparative Law**, [*s. l.*], v. 15, n. 3, p. 419–435, 1966. Disponível em: https://doi.org/10.2307/838275. Acesso em: 12 dez. 2025.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **Credenciamento » Enfam**. [*S. l.*], 2018. Institucional. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/ensino/credenciamento/. Acesso em: 5 dez. 2025.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam)**. [*S. l.*], 2025a. Institucional. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **Instrução Normativa Enfam n. 2 de 8/01/2025**. Disciplina o credenciamento de cursos oficiais. 9 jan. 2025b. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/197696. Acesso em: 7 dez. 2025.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **Regimento Interno**. [*S. l.*]: [*s. d.*], 2013. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2025/01/Regimento-Interno-Enfam-V1.1-06JAN25.pdf.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **Resolução Enfam n. 2 de 7/01/2025**. Dispõe sobre os programas para a formação e o

aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. 8 jan. 2025c. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/197438. Acesso em: 28 maio 2025.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **RESOLUÇÃO ENFAM N. 2 DE 8 DE JUNHO DE 2016**. [*S. l.*]: Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/server/api/core/bitstreams/e2f89023-7b37-4a8b-91fd-a54f65b287dd/content.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (ENFAM). **Resolução Enfam n. 5 de 7/01/2025**. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. 8 jan. 2025d. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/197455. Acesso em: 28 maio 2025.

ESCRIVÃO FILHO, A. Do acesso ao controle social: os movimentos sociais e a luta pelos direitos humanos em face da expansão política da justiça. *In*: PRIOSTE, F. G. V. *et al.* (org.). **Justiça e direitos humanos: perspectivas para a democratização da justiça**. Curitiba: Terra de Direitos, 2015.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JUNIOR, J. G. D. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: D'Plácido, 2021.

EUROPEAN JUDICIAL TRAINING NETWORK (EJTN). **Judicial Training Principles**. Brussels: EJTN, 2016. Disponível em: https://ejtn.eu/publications/#ejtn-governance-documents. Acesso em: 13 dez. 2025.

FARIA, J. E. A crise do Judiciário no Brasil. *In*: LIMA JUNIOR, J. B.; CONAN, S. (org.). **Independência dos juízes no Brasil: aspectos relevantes, casos e recomendações.** Recife: Gajop, 2005.

FARIA, J. E. (org.). **Direito e justiça. A função social do Judiciário**. São Paulo, SP: Ática, 1989a.

FARIA, J. E. Judicialização da política, ativismo judicial e tensões institucionais. **Revista Bindi: Cultura, Democracia e Direito**, São Paulo, SP, v. 3, n. 3, 2024. Disponível em: https://zenodo.org/records/10081129. Acesso em: 18 jun. 2025.

FARIA, J. E. O sistema brasileiro de Justiça: experiência recente e futuros desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 18, n. 51, p. 103–125, 2004. Disponível em: 10.1590/S0103-40142004000200006. Acesso em: 28 maio 2025.

FARIA, J. E. Ordem legal x Mudança social: a crise do Judiciário e a formação do magistrado. *In*: DIREITO E JUSTIÇA. A FUNÇÃO SOCIAL DO JUDICIÁRIO. São Paulo, SP: Ática, 1989b.

FELONIUK, W. Brazilian Judicial System: recent history and comparative data. *In*: LOS 70 AÑOS DEL CEDH Y LOS 20 AÑOS DE LA CARTA DE NIZA: LOS DERECHOS FUNDAMENTALES EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: OBJETIVOS ALCANZADOS Y DESAFÍOS A AFRONTAR. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik, 2022. (Biblioteca de derecho civil). p. 201–223.

FERRAZ, T. S. Um novo olhar sobre a seleção e a formação de magistrados. **Interesse Público– IP, Belo Horizonte, a**, [*s. l.*], v. 18, p. 15–31, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/72065224/artigo_um_novo_olhar_sobre_a_selecao_e_a_formacao_de_magistrados.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

FRASER, N. **Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista"**. 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

GALLARDO, H. **Direitos humanos como movimento social: para uma compreensão popular da luta por direitos humanos**. tradução: Fredson Oliveira Carneiro. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional De Direito - Fnd/Ufrj, 2019.

GALLARDO, H. **Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

GARAPON, A. **O juiz e a democracia: o guardião das promessas**. tradução: Maria Luiza de Carvalho. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

GOMES, C. A formação de magistrados como instrumento de transformação da justiça. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [*s. l.*], n. Número especial, p. 237–260, 2018. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/7881. Acesso em: 12 abr. 2025.

GOMES, A. de O.; GUIMARÃES, T. de A. Desempenho no Judiciário: conceituação, estado da arte e agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, [*s. l.*], v. 47, p. 379–401, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/MGqG4JC4szJbBhxwWTythCS/?format=html&lang=pt. Acesso em: 2 nov. 2025.

HERRERA FLORES, J. **A Reinvenção Dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2009.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR JUDICIAL TRAINING (IOJT). **Declaration of Judicial Training Principles**. Manila: OIJT, 2017. Disponível em: https://www.iojt.org/resource-library. Acesso em: 13 dez. 2025.

LOPES, J. R. de L. A função política do poder Judiciário. *In*: FARIA, J. E. (org.). **Direito e justiça. A função social do Judiciário**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

LOPES, J. R. de L. Justiça e poder Judiciário ou a virtude confronta a instituição. **Revista USP**, São Paulo, SP, n. 21, p. 22–33, 1994. Disponível em: 10.11606/issn.2316-9036.v0i21p22-33. Acesso em: 13 out. 2025.

MALHEIRO, B. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021.

MARQUES, M. C. (org.). **CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO JUDICIAL BRASILEIRA**. Brasília, DF: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Enfam, 2024. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/publicacoes-3/colecao-pesquisa-e-inovacao/. Acesso em: 1 maio 2025.

MARTINS, A. do S. P. F. Educação judicial como estratégia de desenvolvimento organizacional : sua contribuição para o programa de gestão por competência do Poder Judiciário. [*s. l.*], 2024. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/48518. Acesso em: 5 maio 2025.

MARTINS, A. B. T. **Educação Judicial, Magistratura e Povos Indígenas: Desafios e Perspectivas para uma Justiça Intercultural**. 2025. 206 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

MAUÉS, A. M.; MAGALHÃES, B. B. (org.). **O controle de convencionalidade na América Latina: experiências comparadas**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia E Ciência Social: Ensaios De Negação E Afirmação**. tradução: Ester Vaisman. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [*s. l.*], v. 40, n. 40, 2018. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439. Acesso em: 29 dez. 2025.

MIRANDA, M. A. P. de; CUNHA, J. R. **Poder judiciário brasileiro e a proteção dos direitos humanos: aplicabilidade e incorporação das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos**. [*S. l.*]: FGV Direito Rio, 2010. Disponível em: https://hdl.handle.net/10438/10315. Acesso em: 15 nov. 2025.

MORAES, D. M. de. O ACESSO À JUSTIÇA NO BRASIL, A EXPANSÃO JUDICIAL E AS GARANTIAS FUNDAMENTAIS. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. G. de (org.). **O direito achado na rua: introdução crítica ao direito como liberdade**. Brasília, DF: OAB Nacional Editora : Editora UnB, 2021. (O direito achado na rua, nº volume 10).

MOREIRA, A. J. **Manual De Educação Jurídica Antirracista:** São Paulo, SP: Editora Contracorrente, 2022.

NALINI, J. R. A vocação transformadora de uma Escola de juízes. **Revista da Escola Nacional de Magistratura**, [*s. l.*], v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/21160. Acesso em: 23 maio 2025.

ONU MULHERES BRASIL. ENTIDADE DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO E O EMPODERAMENTO DAS MULHERES. **Relatório executivo: Percepção social sobre Direitos Humanos e sobre mulheres defensoras de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas (ONU), 2024. Relatório de Pesquisa. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/12883. Acesso em: 26 mar. 2026.

PETERMANN, V. **A CONSOLIDAÇÃO DO SER JUIZ NO SÉCULO XXI E O MODELO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO BRASILEIRO: TRANSFERINDO A RESISTÊNCIA DA CRISE DE JURISDIÇÃO À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JUDICIAL**. 2015. 250 f. Dissertação - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI, Itajaí, SC, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2892889.

PIOVESAN, F.; CRUZ, J. C. **Curso de direitos humanos: sistema interamericano**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2026.

RAMOS, L. de O. *et al.* **Relatório ICJBrasil, 2021**. São Paulo: FGV Direito SP, 2021. Disponível em: https://hdl.handle.net/10438/30922. Acesso em: 12 abr. 2025.

RAMOS, A. de C. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional**. 8. ed. São Paulo, SP: Saraiva Jur, 2024.

RODRIGUES, H. W.; LAPA, F. B. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: MARCOS LEGAIS E (IN)EFETIVIDADE. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, [*s. l.*], v. 4, n. 2, p. 181–226, 2016. Disponível em: https://ojs.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158. Acesso em: 9 jun. 2026.

RODRIGUES, C. B.; SIMÕES, H. C. G. Q.; BARROS, M. da P. A educação em direitos humanos nos cursos de direito do Amapá, Amazonia, Brasil. *In*: GUIMARÃES, A. R.; ANDRADE, A. C.; FIGUEIRÊDO, A. M. (org.). **Política e gestão da educação amapaense: diagnósticos e desafios**. Brasília, DF: Anpae, 2022.

RUBIO, D. S. **Direitos Humanos Instituintes**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lumen Juris, 2022.

SADEK, M. T. Judiciário: mudanças e reformas. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 18, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000200005. Acesso em: 2 nov. 2025.

SADEK, M. T. A. Poder Judiciário: perspectivas de reforma. **Opinião Pública**, [*s. l.*], v. 10, p. 01–62, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/op/a/9RNJ3qdgZvZWzPmzdkk8wwp/?lang=pt. Acesso em: 2 nov. 2025.

SADEK, M. T. (org.). **Uma introdução ao estudo da justiça**. Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelstein De Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: https://books.scielo.org/id/4w63s.

SANTOS, B. de S. Introdução à Sociologia da Administração da Justiça. [*s. l.*], 1986. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/10797. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, B. de S. O sistema e o antissistema. *In*: O SISTEMA E O ANTISSISTEMA: TRÊS ENSAIOS, TRÊS MUNDOS NO MESMO MUNDO. 1. reimp.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2024.

SANTOS, B. de S. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, B. de S.; CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, B. de S.; MARQUES, M. M. L.; PEDROSO, J. **Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas**. Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1995. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/10965. Acesso em: 14 abr. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 29 dez. 2025.

SEABRA, M. A. de L. **A educação judicial no poder judiciário brasileiro: perspectivas histórico educacionais da formação de magistrados ofertada pelas escolas judiciais e da magistratura no período de 1977 a 2019.** 2023. 188 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/363829.

SEABRA, M. A. de L.; VIEIRA, A. M. D. P. Escolas de formação de juízes: antecedentes históricos da formação profissional de magistrados no Brasil. **Pro-Posições**, [*s. l.*], v. 35, p. e2024c1105BR, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/tVXQkZZsNT5Xybnk8tT6qCf/. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, F. de S. e. Expansão Judicial, Direitos Humanos e Acesso à Justiça no Brasil: reflexões em meio aos 30 anos de O Direito Achado na Rua. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. G. de (org.). **O direito achado na rua: introdução crítica ao direito como liberdade**. Brasília, DF: OAB Nacional Editora : Editora UnB, 2021. (O direito achado na rua, nº volume 10).

SILVA, R. de M.; FILHO, J. C.; CARVALHO, L. A. de M. O Pacto do Judiciário pelos Direitos Humanos: : desafios e possibilidades. **Revista Crítica & Controle**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 146–165, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/criticaecontrole/article/view/128771. Acesso em: 7 jun. 2026.

SILVA, J. A. da; FLORÊNCIO, P. de A. e L. Políticas Judiciárias no Brasil: o Judiciário como autor de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, [*s. l.*], v. 62, n. 2, p. 119–136, 2011. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/65. Acesso em: 9 maio 2025.

SIMÕES, H. C. G. Q.; CARDOSO, F. da S.; SILVA, A. M. M. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO E DIGNIDADE HUMANA: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento - Diálogos em Educação**, [*s. l.*], v. 31, n. 01, p. 116–134, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13660. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUZA, J. **Brasil dos humilhados: Uma denúncia da ideologia elitista**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 2022. epub.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ). **Resolução STJ n. 3 de 30/11/2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. 4 dez. 2006. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/8339. Acesso em: 28 maio 2025.

SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. de C. M. L. de; MOREIRA, J. da S. **Reflexões sobre pluralismo jurídico e justiças indígenas**. [*S. l.*]: Portal de Livros Abertos da USP, 2023. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1104. Acesso em: 30 maio 2025.

TEIXEIRA, S. de F. A Formação do Juiz Contemporâneo. **Revista da EMERJ**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: https://ojs.emerj.com.br/index.php/revistadaemerj/issue/view/38. Acesso em: 23 maio 2025.

TEIXEIRA, S. de F. As escolas judiciais no mundo contemporâneo. **Revista de informação legislativa**, [*s. l.*], v. 38, n. 149, p. 5–12, 2001. Disponível em: https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/648. Acesso em: 26 maio 2025.

UNDP (org.). **Breaking the gridlock: reimagining cooperation in a polarized world**. New York: United Nations Development Programme (UNDP), 2024. (Human development report, nº 2023/2024).

VIEIRA, A. M. D. P.; SEABRA, M. A. de L. A Escola Nacional da Magistratura Francesa e as Escolas de Formação de Magistrados brasileiras. **Revista Brasileira de História da Educação**, [*s. l.*], v. 23, n. 1, p. e279–e279, 2023. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/62563. Acesso em: 23 maio 2025.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito**. 4. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2015.

XIMENES, J. M.; OLIVEIRA, M. da S. A rede Nacional de Escolas Judiciais e da Magistratura – Uma experiência em construção. *In*: MARQUES, M. C. (org.). **CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO JUDICIAL BRASILEIRA**. Brasília, DF: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Enfam, 2024. Disponível em: https://www.enfam.jus.br/publicacoes-3/colecao-pesquisa-e-inovacao/. Acesso em: 1 maio 2025.