

CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS:

Uma proposta metodológica para a
educação jurídica no Brasil

Lumen Juris | Editora

www.lumenjuris.com.br

Editores

João de Almeida
João Luiz da Silva Almeida

Conselho Editorial

Adriano Pilatti
Alexandre Moraes da Rosa
Ana Alice De Carli
Diego Araujo Campos
Emerson Garcia
Firly Nascimento Filho
Flávio Ahmed
Frederico Price Grechi
Geraldo L. M. Prado
Gina Vidal Marcilio Pompeu
Gisele Cittadino

Gustavo Noronha de Ávila
Gustavo Sénéchal de Goffredo
Helena Elias Pinto
Jean Carlos Fernandes
João Carlos Souto
João Marcelo de Lima Assafim
João Theotonio Mendes de Almeida Jr.
José Emilio Medauar
Lúcio Antônio Chamon Junior
Luigi Bonizzato

Luis Carlos Alcoforado
Manoel Messias Peixinho
Marcellus Polastris Lima
Marcelo Ribeiro Uchôa
Marco Aurélio Bezerra de Melo
Ricardo Lodi Ribeiro
Roberto C. Vale Ferreira
Sérgio André Rocha
Victor Gameiro Drummond
Sidney Guerra

Conselheiro benemérito: Marcos Juruena Villela Souto (*in memoriam*)

Conselho Consultivo

Andriya Mendes de Almeida Scherer Navarro
Antonio Carlos Martins Soares
Artur de Brito Gueiros Souza

Caio de Oliveira Lima
Francisco de Assis M. Tavares
Ricardo Máximo Gomes Ferraz

Filiais

Sede: Rio de Janeiro
Centro – Rua da Assembléia, 36,
salas 201 a 204.
CEP: 20011-000 – Centro – RJ
Tel. (21) 2224-0305


São Paulo (Distribuidor)
Rua Correia Vasques, 48 –
CEP: 04038-010
Vila Clementino – São Paulo – SP
Telefax (11) 5908-0240

Minas Gerais (Divulgação)
Sergio Ricardo de Souza
sergio@lumenjuris.com.br
Belo Horizonte – MG
Tel. (31) 9296-1764

Santa Catarina (Divulgação)
Cristiano Alfama Mabilia
cristiano@lumenjuris.com.br
Florianópolis – SC
Tel. (48) 9981-9353




FERNANDA BRANDÃO LAPA




CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS:

Uma proposta metodológica para a
educação jurídica no Brasil



EDITORA LUMEN JURIS
RIO DE JANEIRO
2014



Copyright © 2014 by Fernanda Brandão Lapa

Categoria: Direitos Humanos

PRODUÇÃO EDITORIAL
Livraria e Editora Lumen Juris Ltda.

Diagramação: José Roberto dos Santos Lima

A LIVRARIA E EDITORA LUMEN JURIS LTDA.
não se responsabiliza pelas opiniões
emitidas nesta obra por seu Autor.

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer
meio ou processo, inclusive quanto às características
gráficas e/ou editoriais. A violação de direitos autorais
constitui crime (Código Penal, art. 184 e §§, e Lei nº 6.895,
de 17/12/1980), sujeitando-se a busca e apreensão e
indenizações diversas (Lei nº 9.610/98).

Todos os direitos desta edição reservados à
Livraria e Editora Lumen Juris Ltda.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE

Dedico este livro a todos os educadores em direitos humanos por acreditarem na mudança social.



AGRADECIMENTOS


É sempre difícil agradecer todas as pessoas que contribuíram para a realização de nossas ações, pois acredito que nos constituímos através de uma soma dos encontros e desencontros que tivemos na vida. Por isso, gostaria de começar agradecendo às incontáveis pessoas aqui não nominadas que foram importantes nessa minha trajetória e que espero saibam um dia que contribuíram para este e outros trabalhos realizados.

À Embaixada do Canadá no Brasil pela bolsa que possibilitou as viagens de estudo, assim como o acolhimento pelos professores das universidades de: Toronto, McGill, Quebec a Montreal (UQAM), Harvard e Yale.

À minha orientadora de doutorado, Mitzuko Antunes, por todas as conversas sobre a vida pessoal e acadêmica e por ter tido a sensibilidade de me fazer perceber na hora certa qual tema seria o mais relevante para minha vida profissional e para este trabalho. Agradeço pelo acompanhamento minucioso e dedicado.


Aos professores avaliadores da minha banca de doutorado: Flávia Piovesan, Marcos Leite Garcia, Roberto Heloani e Wanda Aguiar; pelo rico debate, pelas contribuições à pesquisa e pelo estímulo para continuar a refletir sobre educação no Brasil.

À Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, pela confiança na criação da Clínica de Direitos Humanos, em 2007, e por todo o apoio e suporte durante a elaboração deste trabalho. Aos colegas do Departamento de Direito, em especial, ao Prof. Cláudio Medeiros, Chefe de Departamento, pelo constante incentivo nas atividades em prol dos Direitos Humanos.




Às minhas amigas da UNIVILLE (Bia, Carla, Denise, Katja, Luana e Sirlei) por compartilharmos a paixão pelo ensino e, claro, por todos os almoços imprescindíveis para mantermos o bom humor e a sanidade durante os “altos e baixos” da vida. À amiga Beatriz Branco, co-coordenadora da clínica de direitos humanos, por acreditar junto comigo em uma educação que forma pessoas sensíveis e qualificadas para usar o Direito como meio para mudanças sociais.

Aos meus alunos e alunas, especialmente da clínica de direitos humanos, por todos esses anos de trabalho e reflexões sobre a metodologia clínica. Em particular, minhas ex-alunas e atuais parceiras de trabalho, Camila Koch e Thalyta Santos, que apoiaram esta trajetória e colaboraram ativamente com os debates sobre minhas angústias em relação à educação em direitos humanos no Brasil.



Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, tios, primos, sogros, cunhados e concunhados agradeço por todo o afeto, apoio, carinho e alegria em vários momentos da vida. Em especial, ao meu pai, exemplo de educador, pela leitura cuidadosa, debates intensos e sugestões pertinentes ao trabalho. À minha mãe, pelo sempre amor e imprescindível apoio logístico, que quem é mãe sabe do que estou falando.



A Moyses e meus filhos, Lucas e Yasmin, agradeço por todos os dias; e, pela parceria e incentivo durante essa trajetória.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
PREFÁCIO	9
NOTAS INTRODUTÓRIAS	13
1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	23
1.1. INTRODUÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS.....	26
1.2. O QUE É UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?	39
1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	43
1.4. OS DIREITOS HUMANOS E AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	50
2. OS DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS JURÍDICOS	57
2.1. A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	58
2.2. EXPERIÊNCIAS DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	69
2.3. AS CLÍNICAS JURÍDICAS E OS DIREITOS HUMANOS	79
2.3.1. O Que São Clínicas Jurídicas?	80
2.3.2. Histórico das Clínicas Jurídicas na América do Norte	84
2.3.3. Histórico das Clínicas Jurídicas na América Latina.....	90
2.3.4. As Clínicas de Direitos Humanos na América do Norte e América Latina	93

2.3.4.1. Visitas in loco: Clínicas Canadá, Chile e EUA	102
2.3.5. O Surgimento de Clínicas Jurídicas no Brasil	105
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	115
3.1. COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL	116
3.2. METODOLOGIA PARTICIPATIVA: abordagem em espiral direcionada para solução de problemas de casos emblemáticos.	118
3.2.1. Abordagem em Espiral	120
3.2.2. Técnica de Solução de Problemas	123
3.2.3. Casos Emblemáticos/Paradigmáticos.....	124
3.3. ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA – PRÁXIS	127
3.4. INTERAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	130
3.5. ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.....	133
3.6. INSTITUCIONALIDADE FORMAL E RECONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE	138
3.7. PÚBLICO-ALVO: corpo discente da graduação e pós-graduação.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXO I.....	165
ANEXO II.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJUP – Assessoria Jurídica Universitária Popular
AP – Advocacia Popular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED-SeSu/MEC – Comissão de Especialistas de Ensino do Direito - Secretaria de Ensino Superior/Ministério de Educação e Cultura
CEJ/OAB – Comissão de Educação Jurídica/Ordem dos Advogados do Brasil
CLINICADH – Clínica de Direitos Humanos
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CRDH – Centro de Referência em Direitos Humanos
IES – Instituição de Ensino Superior
IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos
NPJ/EM – Núcleo de Prática Jurídica/Escritório Modelo
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONG – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP – Projeto Político Pedagógico
RBEDH – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
RENAJU – Rede Nacional de Assessoria Jurídica Popular
SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária

SDH/SEDH – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da
República
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

APRESENTAÇÃO

O Futuro das Clínicas de Direitos Humanos no Brasil

O Brasil sempre traçou seu próprio caminho no campo dos direitos humanos. Há 13 anos, ao analisar de maneira sistematizada a atuação das ONGs de direitos humanos no Brasil nos anos 80 e 90, observei que, diferentemente dos demais países nas Américas, a sociedade civil brasileira pouco utilizava o Sistema Interamericano.¹ De fato, no ano 1994, contra o Brasil só existiam duas petições na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Durante a ditadura militar, segundo pesquisa da Professora Flávia Piovesan, o número de denúncias recebidas sobre o Brasil na CIDH não chegou sequer a uma dúzia. A aparente relutância em recorrer ao sistema interamericano era, ao meu juízo, o resultado de vários fatores, ente eles, a falta de integração nas Américas, o tamanho continental (e a natureza auto-referencial) do Brasil, e a marcada diferença linguística (o Brasil é o único país da América Latina que fala português).

Ciente da subutilização dos mecanismos internacionais, nos anos 90 junto com outros colegas, em representação das entidades Human Rights Watch e o CEJIL, me dediquei a aumentar o uso dos sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos no Brasil, através de petições em casos concretos, assim como por via de oficinas de capacitação e publicações sobre o tema. Após uma década de trabalho nesse sentido, o número de petições e assuntos

1 CAVALLARO, JAMES L., "Toward Fair Play: A Decade of Transformation and Resistance in International Human Rights Advocacy in Brazil," Vol. 3 University of Chicago Journal of International Law, 482 (2002)

envolvendo o Brasil na ONU e no sistema interamericano subiu de forma significativa. Mas, ainda assim, o Brasil não seguia o ritmo dos países vizinhos. Como a autora escreve, ao relatar sua experiência pessoal, no começo da década de 2000:

Ao ter tido a oportunidade de realizar alguns cursos sobre os sistemas internacionais e ter estagiado na Corte Interamericana de Direitos Humanos, percebi, quando voltei, que havia pouco interesse da sociedade civil e acadêmica em participar e utilizar esses mecanismos, especialmente da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Organização das Nações Unidas (ONU).

Não se pode negar que algo mudou nos últimos dez a quinze anos. A sociedade civil brasileira é muito mais integrada que nos anos 90. Há também uma maior integração das Américas com o Brasil assumindo uma posição de crescente destaque na política e relações internacionais. E, o português, que antes servia para isolar o Brasil, vive hoje em dia um *boom* que se expressa por um número maior de aulas de ensino da língua no continente de maneira tão abrangente que parece estar prestes a se tornar língua franca nas Américas.

No entanto, ainda há certas resistências a aceitar todas as tendências continentais no que diz respeito aos direitos humanos. Uma área onde isso se manifesta é na intersecção entre o ensino do direito e os direitos humanos, ou melhor dito, a falta de intersecção dos direitos humanos e o ensino superior legal brasileiro. Nesse sentido, a Professora Fernanda Lapa faz uma vital contribuição ao debate que a academia legal brasileira deveria ter assumido há muito sobre como melhor treinar os advogados brasileiros no direito e na prática dos direitos humanos.

Uma herança infeliz

Fernanda Lapa analisa de forma sucinta porem incisiva a história do ensino jurídico no Brasil. Vale aqui enfatizar alguns elementos essenciais. Depois de um século de poucas faculdades dedicadas à manutenção do império, no fim do século XIX e a primeira metade do século XX, o Brasil começa a orientar o ensino jurídico às necessidades das classes dominantes. Como escreve a autora:

... a partir da década de 1930, outros atores passaram a dividir o cenário dos cargos políticos. Talvez por isso, os cursos jurídicos passaram a dedicar-se mais ao estudo de textos legais, sem uma preocupação com a crítica e a reflexão sobre esses textos na segunda metade do século XX. Inicia-se, assim, o processo de distanciamento da teoria ensinada nas faculdades de Direito com a prática.

...

Com [a] formação distanciada da realidade, os cursos de Direito sempre tiveram dificuldades de formar profissionais da área jurídica habilitados para analisar as mudanças complexas do mundo real...

A Professora Fernanda Lapa acertadamente cita Santos e Moraes, autores que afirmam que, segundo a lógica dominante na época, a formação jurídica dos estudantes se baseava em um repertório de códigos, manuais e processos proferidos por professores em sala da aula. Mas Fernanda Lapa explica que esse modelo de ensino resultava em um “quadro dos bacharéis de Direito [] para compor a elite brasileira e, num segundo momento, passou a compor o aparato burocrático do Estado (tecnocratas).”

Esse viés, infelizmente, continua até os dias de hoje no ensino jurídico brasileiro. As poucas mas importantes inovações, assim como correntes críticas, se distinguem como exceções à regra do ensino doutrinário. Neste livro, Fernanda Lapa destaca essas ex-

ceções, nas quais o tema central é o ensino dos direitos humanos através da prática. Além de avaliar a experiência nos outros países das Américas, a autora estuda cinco programas em universidades de diversas regiões do Brasil e identifica os elementos centrais que, por um lado, definem as clínicas de direitos humanos e, por outro, asseguram à essa forma de ensino um espaço privilegiado no universo limitado de aprendizado experimental e inovador no Brasil. É justamente por tratar de uma contra-cultura, ou uma abordagem alternativa ao paradigma dominante, que o livro da Professora Fernanda Lapa é tão importante e sua leitura imprescindível.

O crescimento das faculdades de direito no Brasil: Aonde vão?

Sabe-se que no Brasil, o crescimento das faculdades de direito tem acontecido em ritmo muito acelerado. E isso ocorre ao mesmo tempo que as faculdades de direito em outros países, como por exemplo, nos Estados Unidos, se encontram em plena crise. No Brasil, o número de faculdades de direito aumentou de 200 para 1.300 faculdades nos últimos vinte anos. O Brasil tem mais faculdades de direito do que qualquer outro país das Américas—seis vezes mais do que o número de faculdades de direito nos Estados Unidos. Infelizmente, o que esses dados não demonstram é que ainda falta a essas novas faculdades é um caráter crítico e inovador. As novas faculdades de direito são na sua maioria instituições de viés mercantil. Não se prezam por uma capacidade de questionamento ou sequer, muitas vezes, demonstram interesse em fornecer uma educação jurídica de qualidade, como aponta a Professora Fernanda Lapa em seu livro.

Nesse universo enorme de faculdades de direito, e apesar das novas diretrizes do MEC (também avaliadas criticamente pela Professora Fernanda Lapa), continua sendo muito difícil encontrar cursos de qualidade de direitos humanos na graduação, muito

menos clínicas de prática de direitos humanos. Quando são oferecidos cursos de direitos humanos, esses costumam se limitar ao ensino doutrinário, no modelo tachado por Paulo Freire de ‘ban-cário,’ quer dizer, como depositário de informações.

Fato é que ainda hoje, clínicas de direitos humanos são extremamente excepcionais em faculdades de direito no Brasil. As poucas clínicas que existem são mais o resultado dos esforços isolados de professores individuais do que decisões institucionais a favor do método de ensino clínico. Como resultado, como escreve Flávia Piovesan, “observa-se que estes docentes, muitas vezes, carecem de um espaço institucional coletivo, que lhes permita socializar experiências e compartilhar projetos.”

A Professora Fernanda Lapa estuda as poucas clínicas existentes no Brasil e dedica uma boa parte de seu texto à avaliação dos fatos benéficos pedagógicos das clínicas de direitos humanos. Dentre eles, resume os principais elementos identificados pelo Professor argentino Christian Courtis quanto ao:

(1) desenvolvimento da habilidade de formulação por parte do aluno de uma teoria de caso, que requer articular aspectos teóricos e práticos (investigar e narrar fatos, pesquisar o direito substantivo e processual, avaliar as provas e considerar as várias decisões adotadas).

(2) desenvolvimento prático relacionado ao trato com o cliente : a entrevista, aspectos da ética profissional (confidencialidade, conflitos de interesse, omissão de informação etc.) e a forma de dialogar com cliente e o respeito à vontade deste.

(3) desenvolvimento de habilidades práticas vinculadas à solução do caso, o estudante terá que acompanhar todo o andamento do processo (enquanto estiver na faculdade e se for possível dar andamento ao mesmo processo).

Mas, a Professora Fernanda Lapa propõe algo mais. Na sua perspectiva, com a qual estou plenamente de acordo, as clínicas de direitos humanos deveriam acrescentar ainda mais. Como ela afirma, “As clínicas jurídicas, em nossa opinião, não são espaços apenas para a prática jurídica, ou ainda, para formarem advogados, mas um espaço de formação complementar para qualquer profissão jurídica (juízes, professores, promotores, procuradores, etc.), ou seja, espaço de formação do pensamento crítico, contextualizado nas sociedades, culturas, economias, políticas atuais e com foco na Justiça Social.”

O fato do Brasil estar atrasado em relação ao restante da América Latina na criação e uso de clínicas de direitos humanos não é necessariamente uma desvantagem. Nem todas as clínicas de direitos humanos que operam na região tem conseguido ensinar sequer os três elementos centrais destacados por Courtis, muito menos com uma abordagem crítica proposta pela Professora Fernanda Lapa. De fato, há muito ainda por ser aprendido com base nos erros e acertos das diversas clínicas nas Américas.

Dada a tendência em favor das elites que ainda predomina no ensino jurídico no continente, não é surpreendente que esse favorecimento também influencie o ensino dos direitos humanos. Especificamente, o ensino jurídico clínico na América Latina tem enfocado demasiadamente a forma e não o conteúdo e engajamento como ferramenta de resolução das causas dos problemas. Em um artigo publicado com meu colega o Professor mexicano Fernando Elizondo,² eu concluí que as clínicas de direitos humanos na América Latina sofrem de formalismo excessivo e não preparam os estudantes para enfrentar a difícil realidade latino-americana através de abordagens criativas para a resolução de problemas tratados pelos defensores dos direitos humanos.

2 CAVALLARO, James L.; ELIZONDO GARCÍA, Fernando. ¿Cómo establecer una Clínica de Derechos Humanos? Lecciones de los prejuicios y errores colectivos en las Americas. Revista Derecho en Libertad. n. 6. México: 2011. p. 124-140.

A Professora Fernanda Lapa, após estudar in loco clínicas em vários países, analisa o que funciona bem nos diversos modelos no hemisfério e identifica sete pressupostos para o funcionamento de uma clínica de direitos humanos, quais sejam:

- 1) *compromisso com a Justiça Social;*
- 2) *metodologia participativa;*
- 3) *articulação da teoria com a prática dos Direitos Humanos;*
- 4) *integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;*
- 5) *enfoque interdisciplinar; bem como aos dois pressupostos necessários para a existência real e efetiva de um espaço universitário no Brasil:*
- 6) *institucionalização formal e reconhecimento na Universidade;*
- 7) *um público-alvo universitário.*

Neste livro, Fernanda Lapa explica o por quê de cada um dos pressupostos identificados com exemplos claros e apoio teórico. Sou da opinião que a Professora Fernanda Lapa acerta em cheio na identificação e explicação dos sete pressupostos. Estes constituem uma receita para um modelo de ensino jurídico verdadeiramente radical, no sentido mais positivo do termo— e igualmente necessário e urgente para o Brasil. Por isso, acredito que este livro deveria ser de leitura obrigatória, entre outros públicos, para os decanos das numerosas faculdades de direito no Brasil.

Stanford, 10 de setembro de 2014.

James Cavallaro

Professor, Stanford Law School; diretor, Clínica de Direitos Humanos e Resolução de Conflitos da Universidade de Stanford (Stanford International Human Rights and Conflict Resolution Clinic); diretor, Centro de Direitos Humanos da Universidade de Stanford (Stanford Human Rights Center); Comissionado, Comissão Interamericana de Direitos Humanos.



PREFÁCIO

Há mais de quinze anos, em um colóquio internacional de direitos humanos, conheci a autora Fernanda Brandão Lapa. Desde então, já revelava sua absoluta entrega e seu inteiro compromisso à causa da educação em direitos humanos. Ao longo dos anos, pude acompanhar sua destacada trajetória acadêmica, nas mais diversas dimensões: seja como pesquisadora – quando desenvolveu estudos de pós graduação no Canadá; como professora – quando coordenou diversos cursos de capacitação em direitos humanos (muitos dos quais tive a alegria em participar); e como ativista em direitos humanos.

Fruto de excelente tese de doutorado defendida e aprovada na PUC/SP em 2014, a obra que tenho a honra em prefaciar é reflexo do denso acúmulo de trajetórias, reflexões e experiências da autora no campo da educação em direitos humanos. O estudo é capaz de “teorizar” a prática e “praticizar” a teoria, apresentando como foco a temática das clínicas de direitos humanos como uma alternativa de formação em direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil.

Estruturada em três capítulos, seu livro adota como ponto de partida a análise da educação em direitos humanos no Brasil, conferindo especial destaque às políticas públicas de educação em direitos humanos e aos direitos humanos nas Universidades brasileiras.

É partir deste quadro que, no capítulo 2, o exame é centrado nos direitos humanos e cursos jurídicos, avaliando a experiência das clínicas jurídicas e direitos humanos, sob o estudo comparado a envolver experiências da América do Norte e da América Latina, tendo a autora realizado visitas *in loco* em clínicas do Canadá, do Chile e dos EUA.

No capítulo 3 é realizado o estudo das clínicas de direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil, com base em 7 pressupostos: a) o compromisso com a justiça social; b) a metodologia participativa; c) a articulação da teoria com a prática dos direitos humanos; d) a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e) o enfoque interdisciplinar; f) a institucionalização formal com o reconhecimento na Universidade; e g) o público-alvo universitária.

Nesses capítulos são compartilhados os dados, com a análise e discussão, à luz da pesquisa de campo desenvolvida pela autora, culminando com as considerações finais do trabalho.

Sustenta a autora que a educação em direitos humanos deve estar fundamentada em uma ideia de mudança social. Endossa a visão de Maria Victoria Benevides para quem a educação em direitos humanos parte de 3 pontos essenciais: a educação continuada, de natureza permanente; a educação para a mudança; e a educação inspirada em valores.

Considerando o peculiar contexto jurídico nacional, marcado pela existência de aproximadamente 1.300 cursos jurídicos – número que supera a soma de todos os cursos jurídicos do mundo – é que a autora enfatiza a importância de densificar a educação “clínica” no Brasil, diferenciando a clínica de direitos humanos dos núcleos de prática jurídica. Como lembra James Cavallaro, enquanto os últimos têm em enfoque assistencial, baseado na relação indivíduo/cliente desprovido de recursos, tendo como beneficiário o indivíduo, valendo-se, sobretudo, de estratégia judicial, as clínicas de direitos humanos têm por vocação uma intervenção estratégica de alto impacto, tendo como beneficiária a coletividade e adotando como métodos diversas formas de intervenção, como o uso de mídia, campanhas, lobby parlamentar, dentre outros.

Conclui a autora que os cursos jurídicos devem promover educação clínica em direitos humanos, comprometida com a justiça social, com a adoção de uma metodologia de ensino participativa,

capaz de articular teoria e prática de direitos humanos, assumindo um enfoque multidisciplinar e integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sustenta que as clínicas são uma alternativa para a formação de um novo profissional do Direito – o(a) defensor(a) de direitos humanos, seja de indivíduos ou de grupos vulneráveis – comprometido com o atendimento de demandas de proteção e promoção de direitos humanos visando à justiça social.

Por suas tantas qualidades, este primoroso livro presta inédita e extraordinária contribuição à educação em direitos humanos no Brasil, fortalecendo o potencial emancipatório e transformador dos cursos jurídicos, na luta por direitos e por justiça no Brasil.

São Paulo, 30 de julho de 2014.

Flávia Piovesan

Professora doutora em Direito Constitucional e Direitos Humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora de Direitos Humanos dos Programas de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e da Universidade Pablo de Olavide (Sevilha, Espanha); visiting fellow do Human Rights Program da Harvard Law School (1995 e 2000), visiting fellow do Centre for Brazilian Studies da University of Oxford (2005), visiting fellow do Max Planck Institute for Comparative Public Law and International Law (Heidelberg - 2007 e 2008); desde 2009 é Humboldt Foundation Georg Forster Research Fellow no Max Planck Institute (Heidelberg); membro do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana. Foi membro da UN High Level Task Force on the implementation of the right to development e é membro do OAS Working Group para o monitoramento do Protocolo de San Salvador em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais.



NOTAS INTRODUTÓRIAS

Início a introdução deste livro descrevendo um pouco minha trajetória pessoal com o tema dos direitos humanos a fim de que seja melhor compreendida minha motivação em estudar o tema de educação em direitos humanos no ensino superior.

Hoje tenho clareza que a educação é um tema importante para mim. Creio que toda pessoa que opta por trabalhar com esta temática tem, de alguma forma, a meta da transformação ou mudança social. Desde a faculdade de Direito, quando me interessei por disciplinas como direito da criança e do adolescente, direito do consumidor, criminologia, bioética e direitos humanos, já via que o Direito poderia ser um instrumento de transformação social. No entanto, não identifiquei naquele momento nenhuma profissão jurídica tradicional que me parecesse tão interessante para causar impacto na área dos direitos humanos, em médio e longo prazos, quanto a educação e, assim, fiz a opção de seguir a carreira acadêmica.

A instituição na qual fiz minha graduação seguramente influenciou minha decisão de trabalhar com o tema dos direitos humanos. Tive professores que estavam em destaque no cenário acadêmico brasileiro por defenderem o pensamento jurídico crítico, ou seja, uma nova forma de estudo e aplicação do Direito: do Direito não ser monopolizado pelos operadores jurídicos, pelas demandas sociais não precisarem ser sempre judicializadas e, ainda, pelo Direito poder ser construído fora das normas jurídi-

cas tradicionais (Direito Alternativo, Direito Achado na Rua e Pluralismo Jurídico)¹.

Adicionalmente, Florianópolis tornou-se o berço do debate do direito alternativo e, na universidade, vários encontros e debates surgiram acerca do papel social do Direito. Com isso, creio que foi nesse momento que direcionei meus estudos para a área dos direitos humanos e dela não me distanciei mais. Percebi naquele momento que seria importante trabalhar mais com a educação em direitos humanos, especialmente no campo universitário, a fim de provocar um processo de sensibilização nos futuros profissionais do Direito.

O ensino dos direitos humanos tem tido cada dia mais destaque nos projetos político-pedagógicos de instituições de ensino básico, fundamental e superior, tanto no Brasil como em muitos outros países. Com o início do processo de redemocratização do Brasil em 1985, depois de 20 anos de ditadura militar, a sociedade em geral percebeu a importância da educação como meio para impedir ações arbitrárias sobre a vida dos seres humanos. Somente uma sociedade educada, não apenas informada, pode melhor promover esses direitos, como também evitar suas violações, criando assim uma cultura de direitos humanos.

De forma geral, todos somos responsáveis por proteger e promover os direitos humanos para todos. É certo que os Estados têm responsabilidades mais claras e diretas em relação à proteção desses direitos, mas hoje estas são somadas às responsabilidades também de pessoas físicas e jurídicas privadas, como, por exemplo, empresas e organizações não governamentais.

1 Tive professores na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como: Antônio Carlos Wolker, Edmundo de Lima Arruda Jr., Horácio Wanderlei Rodrigues, Reinaldo Pereira e Silva, Sérgio Cadermatori e Vera Regina Pereira de Andrade. Todos inspirados pelo pensamento de Luis Alberto Warat que havia deixado a universidade fazia pouco tempo.

Na esfera educacional, os Estados têm o dever de garantir o direito à educação, tanto em relação ao acesso (o direito à educação para todos), como também à qualidade dessa educação. Sendo assim, a educação em direitos humanos visa não apenas a garantir que todos tenham direito à educação como um direito humano (o acesso), mas também que a educação, além de garantir o conhecimento científico, que inclui também uma compreensão do que são esses direitos, tenha por base valores como: respeito ao outro, solidariedade, ética e justiça.

Diante disso, às vezes, é mais defensável e justificável o ensino dos direitos humanos como valores para crianças e adolescentes, pois algumas escolas e professores sentem-se confortáveis e responsáveis por fazer parte da formação desses sujeitos/cidadãos que devem ter valores de ética, cidadania e justiça. No ensino superior não me parece clara e disseminada a noção da responsabilidade dos professores na formação pessoal dos educandos. É mais difícil convencer esses educadores que o ensino dos direitos humanos é importante e que eles têm o papel social de contribuir para a formação desses cidadãos/estudantes, às vezes jovens, às vezes nem tão jovens assim, como agentes políticos comprometidos com a justiça social.

Ao ter tido a oportunidade de coordenar algumas oficinas de educação em direitos humanos, tanto para professores de crianças e adolescentes (ensino fundamental) como para adultos (ensino superior) parece-me que existe uma clara diferença na compreensão ou entendimento que esses professores têm sobre seu papel na formação desses estudantes. Para a maioria dos professores do ensino fundamental que participaram das oficinas é parte de sua responsabilidade nessa profissão FORMAR o indivíduo e, por isso, trazer valores gerais de cidadania, ética, justiça e direitos humanos faz parte de sua atividade profissional. Para os professores do ensino superior há sempre muito debate e divergência sobre esse

ponto, pois alguns acreditam que seu papel é simplesmente transferir o conteúdo da melhor forma possível e que a “vida pessoal” do educando não lhe diz respeito. Já ouvi de alguns professores que eles não estão lá para criar os filhos dos outros, uma vez que seus alunos não são crianças e nem seus filhos.

Na área jurídica especificamente, o estudo dos direitos humanos parece ter ainda outra finalidade, que vai além da questão dos valores de cidadania e justiça. O ensino desses direitos é direcionado ao estudo de princípios, leis, declarações e tratados que, como base normativa, expressam historicamente a construção desses direitos e a forma instrumental de protegê-los. Espera-se que profissionais da área jurídica adquiram, durante sua formação, habilidades e conhecimentos suficientes para garantir e defender os direitos das pessoas, independente da profissão jurídica pela qual optem, como juízes, promotores, defensores públicos, advogados.

Há doze anos atrás, em 2002, ao iniciar a carreira docente, lecionando a disciplina específica de direitos humanos em uma faculdade de Direito em Florianópolis, encontrei diversas dificuldades. Primeiro, o desafio de “descristalizar” equívocos de senso comum nos estudantes sobre o que são esses direitos e, mais ainda, a importância de sua defesa para um Estado de Direito que se diz social e democrático; segundo, a falta de material técnico e pedagógico, estimulante e adequado, para tratar desse tema na área jurídica e, por último, a solidão acadêmica por desconhecer professores que lecionavam especificamente essa disciplina e que escrevessem sobre o assunto, aqui me refiro não o conteúdo técnico, mas a metodologia de ensino e seus desafios.

Sabe-se que a maioria dos professores de ensino superior, e os da área jurídica em especial, não possui formação pedagógica para se tornar professor e, na visão da maioria, os melhores professores serão aqueles que mais conteúdo técnico tiverem. Com isso, não é

comum encontrar professores desse segmento de ensino compartilhando experiências acadêmicas (exitosas ou não).

Minha experiência profissional na área de educação em direitos humanos abrange tanto o ensino formal, como professora universitária, como também a esfera não formal, por trabalhar há dez anos em uma organização não governamental (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos – IDDH) que realiza formações sobre esses direitos para governo e sociedade civil. Como coordenadora e facilitadora nesses processos formativos observei, muitas vezes, que o conteúdo dos direitos humanos atinge públicos diferentes de forma diferente; assim, me pareceu muito importante pensar em diversas opções de abordagens e metodologias para melhorar os processos de formação dos diferentes públicos a quem me dirigia.

Acho importante ressaltar que sou uma das fundadoras da referida instituição, que hoje tem uma atuação consistente na área da educação em direitos humanos no Brasil. No entanto, quando pensamos na criação dessa ONG, nosso objetivo principal era apenas formar advogados para trabalhar em causas de direitos humanos nos sistemas internacionais de proteção existentes. Ao ter tido a oportunidade de realizar alguns cursos sobre os sistemas internacionais e ter estagiado na Corte Interamericana de Direitos Humanos, percebi, quando voltei, que havia pouco interesse da sociedade civil e acadêmica em participar e utilizar esses mecanismos, especialmente da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Organização das Nações Unidas (ONU).

Assim, para continuar trabalhando com educação em direitos humanos, tanto no ensino superior como para sociedade civil e governo, tive muitas dificuldades em identificar quais eram as melhores práticas para “cativar” o público-alvo por esse tema. As abordagens mais participativas e interativas, por exemplo, surtiam menos interesse para os profissionais da área do Direito, uma vez que esse público estava mais interessado em respostas técnicas de

“como fazer” do que em analisar a conjuntura sócio-política e econômica para pensar em novas estratégias de intervenção para os problemas apresentados. Como as aulas dos cursos de Direito no Brasil geralmente são ministradas de forma expositiva e catedrática, esses profissionais estão mais acostumados (ou condicionados) a ouvir e fazer perguntas esperando respostas diretas e objetivas; ou seja, um bom professor é aquele que tem respostas e não aquele que problematiza, fazendo o aluno pensar nas causas e diversas soluções para uma mesma situação. A questão não é pensar o problema, mas ter uma resposta imediata para ele.

A partir da minha experiência, comecei a problematizar as possíveis práticas didáticas mais adequadas para o ensino dos direitos humanos. A princípio, acreditei que a grande mudança dessa disciplina seria a metodologia diferenciada. Por isso, comecei a utilizar um método mais participativo em sala de aula: construindo o plano de ensino em conjunto, escolhendo em parceria com os alunos os temas mais interessantes para aquele grupo, fazendo estudos de casos reais, escrevendo denúncias hipotéticas etc. Senti uma diferença em parcela dos estudantes que, ao tomarem conhecimento mais direto com o real, se interessavam bem mais pelo tema da disciplina. No entanto, por estar a disciplina no início do curso, pelo pouco tempo disponível para a matéria e pela pouca dedicação de nossos estudantes para leituras complementares, percebi que faltava a eles ter um roteiro mais direcionado ou, pelo menos, mais esquemático, para que no final pudessem ter clareza do que estavam aprendendo de conteúdo técnico e científico durante os debates.

Acredito hoje que o ensino dos direitos humanos deve ser adaptado ao público-alvo, não apenas em relação ao conteúdo, o que seria óbvio, mas principalmente quanto à metodologia utilizada. Os estudantes de graduação em Direito necessitam, além de um roteiro mais claro dos temas teóricos a serem desenvolvidos, de certo contato com a realidade que os cerca para “concretizarem” e

assimilarem melhor o conteúdo. Na verdade, não acredito que seja na sala de aula, durante a disciplina teórica de direitos humanos, de uma ou duas aulas por semana, que será possível ter esse contato com a realidade e, ainda, traçar o panorama social, cultural e econômico que afeta as relações jurídicas. Outras instâncias devem estar disponíveis para os estudantes, ou seja, outros espaços fora da sala de aula, com os quais eles possam ou devam ter contato com diferentes metodologias e abordagens sobre os direitos humanos.

Creio que um fator essencial para estimular os estudantes a estudar e se interessar mais por uma matéria é sua relação com a vida real. Por isso, a pergunta que motivou este livro foi: como os estudantes de Direito atualmente adquirem a experiência prática durante a graduação?

Conhecendo a realidade de alguns cursos jurídicos, sabia que a prática geralmente é feita em Escritórios Modelo ou Núcleos de Prática Jurídica que possibilitam aos estudantes um contato com clientes e processos reais. A finalidade desses escritórios é relevante, mas sua execução, pelo menos na maioria dos que conheço, deixa a desejar. Os estudantes ficam estimulados por terem contato com a realidade, pessoas e casos reais; no entanto, não conseguem usufruir toda a potencialidade de um espaço como este, para o qual os estudantes dedicam até dois anos do curso. Independente das diferenças existentes nas grades curriculares dos cursos de Direito das universidades no Brasil, em geral, a teoria é disseminada em aulas expositivas (com mais ou menos interatividade, dependendo do professor) e a prática processual (elaboração de peças e/ou contratos) lecionada em aulas durante o estágio prático (com professores que são advogados).

Sabemos que existe, dentro da universidade, a possibilidade de os estudantes participarem de projetos de pesquisa e extensão. A pesquisa, na graduação, pode ser realizada via projetos de iniciação científica (PIBIC), projetos de pesquisa de professores e, ainda,

trabalhos de conclusão de curso (TCC). Na pós-graduação os alunos podem envolver-se em diversas pesquisas de seus professores ou orientadores, além de sua própria dissertação ou tese.

A extensão pode ser realizada por atendimento jurídico em comunidades e projetos de assessoria jurídica popular, por exemplo. No entanto, a maioria dos estudantes não se envolve nesses projetos durante a graduação, menos ainda na pós-graduação. Isso talvez ocorra por acharem que isso não acrescenta nada muito importante para sua formação jurídica, talvez porque desconheçam que isso existe e, talvez ainda, por não terem muito tempo para realizar atividades extracurriculares.

Por todas essas indagações apresentadas acima, que decorreram durante minha vida profissional como educadora em direitos humanos, optei em me candidatar a um programa de doutorado na área da Educação (e não mais em Direito). A escolha pela Psicologia da Educação agradou-me porque poderia ir além da análise do currículo ou da avaliação educacional, para tentar compreender melhor quem são o aluno e o professor de Direito e pensar na melhor forma de educar em direitos humanos. Inicialmente pensava em pesquisar a formação profissional e identitária dos professores de direitos humanos dos atuais cursos jurídicos brasileiros.

Ainda acho esta uma pesquisa interessante, mas acabei mudando meu projeto inicial a fim de buscar respostas para algumas das minhas inquietações com meu trabalho na clínica de direitos humanos da UNIVILLE.

Após a defesa e aprovação da tese de doutorado, preparei este livro para provocar a reflexão sobre o tema da educação jurídica clínica no Brasil. Temos consciência que é um tema novo no cenário da educação jurídica brasileira e que existem diferentes visões sobre a potencialidade deste tipo de educação.

O livro está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um panorama sucinto sobre a educação em direitos humanos no Brasil em especial, seu histórico e marco regulatório. No segundo capítulo, descrevemos algumas experiências de educação em direitos humanos nas universidades brasileiras e destacamos a educação clínica que surgiu em universidades na América do Norte e América Latina para mostrar algumas características deste tipo de educação. Por fim, explicitamos o surgimento, ainda tímido, de clínicas jurídicas no Brasil. O terceiro capítulo descreve os sete pressupostos que entendemos essenciais para que uma clínica de direitos humanos seja um espaço complementar de educação em direitos humanos para um estudante, de graduação ou de pós-graduação, em Direito no Brasil.

Nosso intuito aqui é ampliar este debate a fim de contribuir, como educadora, para a melhora da educação jurídica no Brasil. Pensamos que o momento agora é de defender o ponto: Para que clínicas de direitos humanos no Brasil? Para, quem sabe, em um próximo livro abordar: como estruturar e trabalhar em uma clínica de direitos humanos?

A fim de tornar a leitura deste livro fácil e agradável a todos os interessados no tema sobre educação jurídica, adaptamos a linguagem do texto da tese, assim como suprimimos os capítulos referentes à coleta e à análise dos dados. Espero que gostem e compartilhem suas ideias, críticas e inquietações.



“Most countries have a dual strategy. The first is to increase access to education: especially the numbers of people who go to college. The demand for educational qualifications grows annually; education and training are now among the world’s largest businesses. The second strategy is to raise standards. Educational standards should be high and it is obviously a good idea to raise them. There is not much point in lowering them. But standards of what? Educate more people and to a much higher standard is vital. But we also have to educate them **differently**.” Ken Robinson²

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Este primeiro capítulo tem como objetivo destacar a importância da educação em direitos humanos e alertar a dificuldade de se fazer isso na prática. Isso ocorre porque, apesar de todos os avanços nas lutas políticas, legislativas e judiciais em relação a esses direitos, é muito mais difícil reconhecer em cada ser humano um igual que merece respeito. Na desigualdade que se vive no mundo, fica difícil reconhecer essa igualdade, que não é concreta, visível e/ou material. Como diria o cantor Tim Maia: “Na vida a

2 “A maioria dos países tem uma estratégia dupla. A primeira é aumentar o acesso à educação; em especial o número de pessoas que vão para a faculdade. A demanda por qualificações profissionais cresce a cada ano; educação e formação estão agora entre os maiores negócios do mundo. A segunda estratégia é elevar os padrões. Os padrões educacionais devem ser altos e é claramente uma boa ideia elevá-los. Não faz muito sentido abaixá-los. Mas, padrões do quê? Educar mais pessoas e com um padrão muito mais elevado é vital. Mas, nós temos também que educá-las diferentemente”. (ROBINSON, Ken. 2011, p. 50-51) Tradução desta autora.

gente tem que entender que um nasce pra sofrer enquanto o outro ri”³. No entanto, não é nada fácil entender esta situação quando se está do lado de quem sofre.

Pretende-se aqui destacar que uma educação em direitos humanos tem, pelo menos, três propósitos: a) informar e dar conhecimento sobre os direitos que historicamente foram construídos e denominados como direitos humanos, que são os direitos que toda pessoa deve ter para viver uma vida com qualidade, sem opressão, exclusão e discriminação; b) formar futuros defensores de direitos humanos⁴ que serão os protagonistas das mudanças estruturais necessárias; e, c) aprofundar e reciclar o conhecimento específico sobre esses direitos para atuais defensores de direitos humanos.

Em relação ao primeiro propósito, para que uma sociedade seja desenvolvida é necessário que sua população tenha conhecimento de suas liberdades e direitos. Assim, uma primeira etapa da educação é que a população se reconheça como sujeito de direitos, ou seja, ser um cidadão que sabe que tem direito a ter direitos. Para isso, a educação em direitos humanos visa a emancipar e *empode-*

3 *Azul da cor do mar*. Música e letra de Tim Maia. Canção gravada em longplay pela Polydor, 1970.

4 Entendemos por *defensores de Direitos Humanos* qualquer pessoa que, individualmente ou com outros, atuem na promoção ou proteção dos Direitos Humanos. Os defensores de Direitos Humanos são mais identificados por suas ações e pelo contexto de seus trabalhos do que por um conceito específico. Assim, podem ser pessoas tanto do âmbito governamental como não governamental que trabalhem na promoção ou defesa desses direitos. Por exemplo, ativistas de ONGs, advogados, juízes, promotores, defensores públicos e professores. Esta concepção mais abrangente é sustentada pela Declaração dos Defensores de Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU). “*Human rights defender*’ is a term used to describe people who, individually or with others, act to promote or protect human rights. Human rights defenders are identified above all by what they do and it is through a description of their actions and of some of the contexts in which they work that the term can best be explained”. Mais informações: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/SRHRDefenders/Pages/Defender.aspx>>

rar as pessoas a fim de que se reconheçam como sujeitos históricos capazes de projetos próprios e coletivos. Isso vai contra a pobreza política, denunciada por Pedro Demo:

Por pobreza política entendemos a condição de massa de manobra, encontrando seus extremos de indignidade na ignorância, ou seja, naquela situação que o pobre é tão pobre ou excluído, que sequer consegue saber que é pobre. Dizemos, por isso, que o cerne da pobreza é menos a carência material, do que seu nóculo político de exclusão, porque ser excluído é menos uma questão de não ter, do que de não ser. Pior que passar fome, é não atinar para o fato de que a fome é fabricada e imposta, portanto injusta. O pobre que não descobrir criticamente que pobreza é injusta, não tem como sair dela, a não ser como objeto de políticas exógenas. (DEMO, 2001, p. 2)

Num segundo momento, além do próprio reconhecimento como sujeito de direito, há pessoas que querem ser as protagonistas da mudança e da transformação social e, para essas, a educação em direitos humanos também serve para fornecer os instrumentos adequados e fortalecê-las para a ação, para o ativismo e a defesa desses direitos para si e/ou para os outros.

Um terceiro propósito é garantir uma formação continuada para os defensores que já trabalham na área de direitos humanos, a fim de que possam continuar aperfeiçoando suas atividades e trocando experiências exitosas e fracassadas.

Este capítulo sobre educação em direitos humanos buscará defender o fortalecimento de políticas educacionais que visem a ampliar o número de defensores de direitos humanos no Brasil. Faz-se mister ampliar o número de pessoas que lutem por mudanças estruturais e que lutem para que, a partir do reconhecimento das diferenças, haja uma mínima compensação ou redi-

tribuição nesses processos desiguais no cotidiano e que sempre afetam mais uns que outros⁵. E para a formação desses futuros defensores de direitos humanos, as universidades passam a ser um *locus* estratégico.

1.1. INTRODUÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

Tanto a religião como a filosofia e a ciência tentaram responder, ao longo da história, o que era a dignidade humana, que fundamentaria a proteção do homem contra qualquer tipo de exploração, opressão e violência. Não há consenso entre os doutrinadores e pensadores das áreas da Filosofia e do Direito sobre o fundamento e a natureza dos direitos humanos, ou seja, se são direitos naturais e inatos, direitos positivos ou direitos históricos.

Este trabalho está embasado na teoria que os direitos humanos são históricos, sociais e culturais, uma vez que o Direito é uma construção humana, e o homem e aquilo que ele produz devem ser

5 Sobre o crescimento da desigualdade no mundo, ver o artigo de Joseph Stiglitz, Nobel de Economia e professor da Universidade Columbia, chamado: *A desigualdade é uma opção*, onde confirma que, de 1998-2008, a renda do 1% mais rico do planeta cresceu cerca de 60% enquanto, no mesmo período, a dos 5% mais pobres manteve-se estagnada. Outra fonte é a pesquisa *Trabalhando para poucos*, elaborado pela ONG inglesa OXFAM (<http://www.oxfam.org/en/policy/working-for-the-few-economic-inequality>), publicada no início de 2014, que afirma que a concentração de renda tem aumentado no mundo e o crescimento da economia tem favorecido as pessoas com mais condições financeiras. A pesquisa destaca que as 85 pessoas mais ricas do mundo têm um patrimônio de US\$ 1,7 trilhão, o que equivale ao patrimônio de 3,5 bilhões de pessoas, as mais pobres do mundo, ou seja, o 1% dos mais ricos do mundo detém metade da riqueza gerada no planeta. (http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/10/13/inequality-is-a-choice/?_php=true&_type=blogs&smid=tw-share&_r=1).

considerados em suas dimensões biológica, psicológica⁶, cultural, social e afetiva.

Os direitos humanos entendidos como históricos, nunca foram dados, mas construídos nas relações que se estabelecem entre seres humanos, estando em constante processo de construção e reconstrução. Afirma Piovesan (2006, p.107): “Enquanto reivindicações morais, os Direitos Humanos são fruto de um espaço simbólico de luta e ação social, na busca por dignidade humana, o que compõe um construído axiológico e emancipatório.” As lutas históricas pelos direitos humanos buscavam o reconhecimento da igualdade em dignidade humana para a construção de um sujeito que sabe que tem direito a ter direitos:

[...] a experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a *cidadania é o direito a ter direitos*, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o *direito de pertencer a uma comunidade política* – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (LAFER, 1997, p. 58)

Para reconhecer que os direitos humanos foram conquistados por lutas realizadas por grupos e movimentos sociais, o Direito

6 A psicologia sócio-histórica também sustenta esta visão de homem que precisa sempre ser considerado em todas as suas dimensões. Esta psicologia concebe o homem como: “(...) ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as idéias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia”. (BOCK, 2002, p. 17-18)

em geral e os direitos humanos em particular não devem ter como fundamento uma abstração metafísica como essência imutável nem uma esfera sobrenatural de revelação religiosa. O Direito, como criação humana, deve ter como fundamento o próprio HOMEM, considerado em sua dignidade substancial de pessoa. “É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais” (COMPARATO, 2004, p. 3).

Além de conquistas sócio-históricas, os direitos humanos têm um componente cultural fundamental. É imprescindível considerar esse indivíduo, destinatário e construtor dos direitos humanos, como um homem concreto e singular que precisa ser considerado dentro de uma cultura e de um tempo e espaço determinados. De outra forma, estar-se-ia sustentando um indivíduo atomizado e abstrato que foi sustentado durante parte da história desde a Antiguidade, Idade Média e Iluminismo. Qualquer visão metafísica ou transcendente de homem, seja de um homem natural, divino ou racional, não responde mais aos anseios da sociedade atual.

Se os direitos humanos são sociais, históricos e culturais, construídos permanentemente pelos homens nas relações que estabelecem com outros homens, e suas necessidades humanas vão mudando com novas reivindicações de direitos e obrigações, a idéia de haver apenas um fundamento, ou um fundamento absoluto, para os direitos humanos, ou para a dignidade humana, parece contraditória. “Essa ilusão já não é possível hoje; toda busca do fundamento absoluto é, por sua vez, infundada.” (BOBBIO, 1992, p. 17)

A busca frágil por um fundamento único para os direitos humanos, percebido em diferentes momentos históricos, revelou

diversas dificuldades⁷ para sua implementação e eficácia, apesar de ter provocado um maior reconhecimento político e jurídico acerca do tema. “Certamente a *retórica* dos direitos humanos hoje em dia é muito mais aceita – na verdade, invocada com muito maior frequência – do que já foi no passado.” (SEN, 2010, p. 292)

No entanto, toda essa estrutura conceitual e normativa dos direitos humanos não tem conseguido responder aos anseios das pessoas que exigem transformações concretas e reais em suas próprias vidas ou na vida dos que sofrem todos os dias em diversos lugares do mundo.

A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia. (CANDAU e SACAIVINO, 2013, p. 60)

Ou seja, sustentar que existe um fundamento absoluto para os direitos humanos (seja filosófico, científico ou religioso) não se sustenta mais e, ainda, fortalece um discurso hegemônico sobre os direitos humanos. Como confirma Santos (2013, p. 15), sociólogo português,

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos huma-

7 Norberto Bobbio, em sua obra *A Era dos Direitos*, levanta quatro dificuldades sobre a tese de um fundamento absoluto para os Direitos Humanos: a) “direitos do homem” é uma expressão muito vaga; b) os direitos do homem constituem uma classe variável; c) a classe dos Direitos Humanos é heterogênea e d) existe uma antinomia entre os direitos que consistem em *liberdades* ou *poderes*. (1992, p. 17-22)

nos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica, ou, pelo contrário, de uma derrota histórica?

Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia em 1998, na defesa que o desenvolvimento deve sempre estar relacionado com a melhoria de vida e as liberdades das pessoas, apresenta três críticas sobre a construção intelectual e hegemônica dos direitos humanos: as críticas de legitimidade, de coerência e cultural.

A primeira crítica refere-se à *legitimidade* dos próprios direitos humanos, pois: “[...] como os direitos humanos podem ter qualquer status real, exceto por meio de pretensões que sejam sancionadas pelo Estado, como a suprema autoridade legal?” (SEN, 2010, p. 293). Ou seja, as pessoas não têm direitos até que o Estado reconheça (através de legislações) que esses direitos existem. Para o autor, por causa disso, é melhor conceber os direitos humanos como pretensões éticas, que não precisam ser identificadas ou reconhecidas como direitos legislados. Esses direitos específicos podem ser utilizados para provocar o debate, mas os direitos humanos, na visão dele, devem servir como um sistema de raciocínio ético e como base de reivindicações políticas (SEN, 2010).

A segunda crítica geralmente apresentada contra o discurso dos direitos humanos, alerta o economista, é a da *coerência*, para a qual os direitos são pretensões que requerem deveres correlatos. Assim, se não houver reconhecido o dever de “alguém” ou “algum órgão” capaz de satisfazer essas pretensões, esses direitos são vazios. Nas palavras dele, os direitos humanos, nessa concepção, são

sentimentos comoventes, mas também são, rigorosamente falando, incoerentes, ou seja:

Pode ser bonito, diz esse argumento, afirmar que todo ser humano tem direito a alimento ou serviços médicos, mas, se não houver sido caracterizado nenhum dever específico de um agente, esses direitos não podem realmente ‘significar’ grande coisa. (SEN, 2010, p. 293).

O próprio autor reforça essa crítica lembrando que as normas jurídicas são, por sua própria natureza, pretensões, poderes ou imunidades que as pessoas *deveriam* ter. Ou seja, na vida real, pode acontecer que um direito não seja cumprido, mas a norma já serviu para que fique claro, naquela sociedade, se uma pessoa tem ou não aquele direito. Com isso, as pretensões “[...] são dirigidas de maneira geral a qualquer indivíduo que possa ajudar, muito embora nenhuma pessoa ou agente específico possa ser incumbido de levar a efeito a fruição dos direitos envolvidos” (SEN, 2010, p. 296).

O terceiro ceticismo apresentado por Sen vê os direitos humanos no domínio da *cultura* e, portanto, inclui os valores sociais. Assim, a autoridade moral desses direitos depende da natureza de éticas aceitáveis. “Para justificar seu nome, os direitos humanos requerem universalidade, mas não existem esses valores universais, argumentam os críticos” (SEN, 2010, p. 294). O tema da universalidade dos direitos humanos é debatido no meio político e acadêmico, exatamente porque apresenta algumas fragilidades, em especial, a própria evidência da diversidade cultural que existe no mundo.

Neste ponto, a defesa da interculturalidade dos direitos humanos tenta dar uma resposta para a pergunta: como lidar com os direitos humanos, social, cultural e historicamente construídos em determinado tempo e espaço, como sendo universais?

Para um diálogo intercultural, primeiramente, deve-se buscar o entendimento do que é cultura para poder compreender suas possíveis interações. Candau (2008, p. 51) alerta que é necessário romper a visão essencialista das culturas e das identidades culturais e

Conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Boaventura Santos, desde seu artigo sobre uma concepção multicultural dos direitos humanos, tem defendido que esses direitos precisam ser ressignificados no mundo de hoje a fim de poderem ser realmente aplicados nessa grande diversidade cultural, pois, para ele, é sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação. Ele defende o *cosmopolitismo*, uma política emancipatória, construída de baixo para cima, através de diálogos interculturais sob diferentes concepções de dignidade humana e alerta que as concepções e práticas convencionais ou hegemônicas dos direitos humanos não são capazes de dar eficácia a eles.

Segundo ele, isso pode ser feito por meio de quatro premissas: da superação do debate entre o universalismo e relativismo cultural; da compreensão que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana; da percepção que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana; da aceitação que nenhuma cultura é monolítica e todas elas tendem a distribuir os grupos sociais entre dois princípios competitivos: igualdade e diferença (SANTOS, 1997, p. 21).

Sobre este último ponto, ele apresenta sua proposta de ressignificação: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 30).

Porque o discurso hegemônico prejudica a defesa dos direitos humanos, Santos (2013) propõe uma concepção contra-hegemônica e intercultural desses direitos, iniciada com uma hermenêutica de suspeita em relação à concepção de matriz liberal dos direitos humanos, que privilegia os direitos individuais (civis e políticos) em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais e que não reconhece, portanto, sua indivisibilidade e interdependência⁸.

Essa visão hegemônica dos direitos humanos, segundo ele, tem como características principais:

[...] os direitos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); [...] o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul Global do que no Norte Global. (SANTOS, 2013, p. 25)

Um dos problemas principais dessa matriz liberal, segundo ele, é que, além de não estar aberta para um diálogo intercultural, não reconhece a possibilidade de vários fundamentos para

8 “Cada uma dessas sucessivas espécies de direitos humanos amplia o âmbito de proteção da pessoa humana, desde os indivíduos isoladamente considerados até a humanidade inteira. Além disso, cada categoria nova, ao ser oficialmente reconhecida, fortalece o respeito aos direitos da categoria imediatamente anterior. Assim é que, sem o reconhecimento dos direitos econômicos, sociais e culturais, ou dos direitos dos povos à democracia, não se garante o respeito aos direitos individuais de caráter civil e político.” (COMPARATO, 2013, p. 292).

os direitos humanos ou, ainda, para diversas concepções sobre a dignidade humana. Com isso, alguns movimentos de resistência contra a opressão e exclusão no mundo têm realizado suas lutas sem utilizar o discurso dos direitos humanos, pelo contrário, contradizendo, às vezes, princípios dominantes dos direitos humanos (SANTOS, 2013, p. 26).

Mesmo diante da grande fragilidade de se buscar um único fundamento para os direitos humanos, ainda existe quem busca um fundamento absoluto ou, pelo menos, um entendimento aproximado e hegemônico sobre os direitos humanos, mas Bobbio (1992, p. 22) faz uma alerta: “O fundamento absoluto não é apenas uma ilusão; em alguns casos, é também um pretexto para defender posições conservadoras” e, às vezes, é um obstáculo para introdução de novos direitos. Por isso, é imprescindível que, no debate sobre direitos humanos, a humanidade esteja aberta a novos fundamentos.

É importante não descartar o discurso ou a luta pelos direitos humanos por causa dessas limitações em sua fundamentação e implementação. “Pelo contrário, nunca como hoje foi tão importante não desperdiçar idéias e práticas de resistência. Significa apenas que só reconhecendo as debilidades reais dos Direitos Humanos é possível construir a partir deles, mas também para além deles, idéias e práticas fortes de resistência” (SANTOS, 2013, p. 98).

A busca por outros fundamentos ainda está aberta. Há autores que defendem, por exemplo, o amor entre as pessoas como um novo fundamento que vem para alicerçar a defesa dos direitos humanos no mundo de hoje:

Em outras palavras, é preciso reconhecer que os grandes princípios fundadores no plano ético, político e metafísico construídos na história do Ocidente pelo *Cosmos* dos gregos, o Deus dos judeus e dos cristãos e também o sujeito metafísico do primeiro humanismo passaram pelo crivo

da desconstrução. [...] Não o fim do sagrado, mas a sacralização do outro; não o desaparecimento de toda espiritualidade, mas, como se diz na história das ciências, uma mudança radical de paradigma que provoca o surgimento de novas aspirações a uma sabedoria do amor sem a qual não existe vida boa. (FERRY, 2012, p. 23-24)

Para este autor, o que substitui o *Cosmos* dos antigos, o Deus judaico-cristão e o *cogito* racionalista de Descartes e das Luzes é o amor entre humanos com suas variações em termos de amizade e fraternidade, pois “[...] é ele que dá sentido não apenas à nossa vida, mas a todos os nossos comprometimentos” (FERRY, 2012, p. 24). Parece que de idéias extremamente abstratas a humanidade foi necessitando de explicações mais concretas para justificar o reconhecimento da igualdade apesar das diferenças entre as pessoas e, mais ainda, da defesa de direitos iguais entre elas.

Se hoje fazemos tanta questão dos direitos do homem, independente de nossas escolhas políticas, se temos tanta certeza de que eles são inegociáveis, se nos mobilizamos quando um terremoto ou uma guerra devastam a vida de infelizes na Tailândia ou no Haiti, não é mais ‘por dever’, como ainda se dizia e sem dúvida se acreditava no tempo de Kant ou de Voltaire. Tampouco porque os homens são sujeitos livres e racionais, mas simplesmente porque, amando mais que tudo alguns dentre eles, nossos filhos, nossos próximos, temos ligação ou simpatia pelos outros. A indiferença nos parece cada vez menos defensável. (FERRY, 2012, p. 25)

Lynn Hunt, historiadora norte-americana, apresenta a *empatia* como uma explicação para o avanço dos direitos humanos desde o século XVIII. Na Europa, durante a fase declaratória dos direitos

humanos⁹, houve o crescimento de uma antipatia emocional pela tortura como técnica de interrogatório nos processos judiciais. Para ela, um fator importante, não notado por filósofos e juristas que analisaram a questão da tortura à época¹⁰, foi o porquê desses acontecimentos (avanços na luta por direitos humanos e proibição da tortura) terem ocorrido durante o mesmo período de forma totalmente separada. Hunt defende que a arte, em especial os romances e as pinturas de retratos, trouxe o sentimento de *empatia* que não estava disseminado antes. Ou seja, para ela, colocar-se no lugar das pessoas que sofrem teve um impacto importante para a defesa dos direitos humanos inclusive na defesa de criminosos.

Romances como *Julia*¹¹ levavam os leitores a se identificar com personagens comuns, que lhes eram por definição

9 Norberto BOBBIO sustenta que os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando incorporados nas Constituições de cada Estado) para depois serem plenamente realizados como direitos políticos universais. O filósofo italiano defende que existiram 3 fases para a construção dos Direitos Humanos: a primeira fase afirma a idéia de que o homem como tal tem direitos por natureza e que ninguém, nem o Estado, pode subtraí-los; as Declarações de Direitos Humanos iniciaram a segunda fase, chamada declaratória, durante as Revoluções Burguesas (inglesa, estadunidense e francesa), entre os séculos XVII e XVIII; a mudança para a terceira fase ocorre, após a Segunda Guerra Mundial e o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), quando surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, sustentando que aqueles direitos não pertencem mais a cidadãos de um ou dois Estados, mas são para todos os cidadãos do mundo (BOBBIO, 2000, p. 29).

10 Voltaire escreveu, em 1762, um *Tratado sobre a tolerância por ocasião da morte de Jean Calas*, no qual ele usa pela primeira vez a expressão “direito humano”, mas não a relaciona com a tortura; Cesare Beccaria que, em 1764, escreveu a obra *Dos Delitos e das Penas*, a qual condenava a tortura, o castigo cruel e a pena de morte também não relacionava sua defesa diretamente com a temática dos “Direitos Humanos”.

11 A autora refere-se ao gênero dos romances epistolares que cresceu entre as décadas de 1760 e 1780. Lynn Hunt sustenta que três romances deste tipo foram os mais influentes para a identificação psicológica: *Julia* de Jean Jacques Rousseau, *Pamela* e *Clarissa* de Samuel Richardson.

pessoalmente desconhecidos. Os leitores sentiam empatia pelos personagens, especialmente pela heroína ou pelo herói, graças aos mecanismos da própria narrativa. [...] Os romances apresentavam a ideia de que todas as pessoas são fundamentalmente semelhantes por causa de seus sentimentos íntimos, e muitos romances mostravam em particular o desejo de autonomia. (HUNT, 2009, p. 38-39)

O exercício da empatia, através da arte, foi ampliando a fortalecendo a idéia de que as pessoas, mesmo sendo diferentes, tem uma igualdade. Esta capacidade de empatia permite que as pessoas se coloquem no lugar das outras e consigam sentir o que esta deve estar sentindo. Isso não é inventado no século XVIII, pois “[...] depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas.” (HUNT, 2007, p. 39)

Um desafio encontrado é que a *empatia* somente se desenvolve com interação social, portanto seu alcance vai depender da cultura daquela sociedade. Ou seja, quando as pessoas colocam-se no lugar de pessoas desconhecidas, ampliam esse processo de aprendizagem pela “igualdade”. Mais uma vez Hunt (2007, p. 40) alerta: “A igualdade das almas no céu não é a mesma coisa que direitos iguais aqui na terra. Antes do século XVIII, os cristãos aceitavam prontamente a primeira sem admitir a segunda.”

Esse humanismo que surge no século XVIII foi bastante emancipatório, mas a história demonstrou que, mesmo tendo havido esse avanço, houve ainda o imperialismo e a colonização. Atualmente, faz-se necessário um outro humanismo, na visão de Ferry (2012, p. 25), “[...] um humanismo pós-colonial e pós-metafísico, um humanismo de transcendência do outro e do amor.”

Assim como Ferry traz a dimensão do amor entre as pessoas e Hunt a dimensão da empatia como fundamentos para os

direitos humanos hoje, na visão de Hans Joas, sociólogo alemão, a dimensão da sacralidade da pessoa é mais fundamental que o amor ou a empatia porque, para ele, a empatia e o amor por si só não produzem a sacralização de todas as pessoas, pois seu alcance será sempre frágil porque dependerá do grau de interação social incentivado naquela sociedade:

Quem não quiser se sensibilizar não permitirá a manifestação de sua capacidade de empatia, que talvez esteja perfeitamente presente. Pessoas capazes de empatia muitas vezes desumanizam sob o fascínio de ideologias, categorias inteiras de seus semelhantes humanos, excluindo-as, desse modo, categoricamente da esfera de aplicação da sua sensibilidade. Só uma motivação para a empatia ou uma disposição para a abertura pode nos levar a fazer o esforço da compreensão, mas esse esforço permanece um ato a ser desempenhado e que precisa ser renovado em cada situação concreta. Por isso, a efetividade real da empatia necessita uma motivação pessoal que se nutre de motivos substanciais de valor. A sacralização da pessoa nos motiva para a empatia; a empatia por si só não produz a sacralização de todas as pessoas. (JOAS, 2012, p. 97-98)

A sacralidade da pessoa, em uma visão concreta e não transcendente, sustenta uma visão universal de igualdade entre os homens. E esta provoca uma ampliação da capacidade de amor e empatia entre a humanidade.

A educação em direitos humanos em qualquer sociedade torna-se fundamental para proporcionar a prática constante desse processo de aprendizagem pela igualdade e pelo amor, o que provocará uma ampliação dessa capacidade de *empatia* e a construção de uma cultura em direitos humanos na sociedade, que

leve em conta as desigualdades, as contradições, as ilusões¹² e as exclusões já existentes.

Sabemos que os direitos humanos são conquistas históricas e por isso estão em contínuo processo de ressignificação cultural no tempo e no espaço. Para que eles se ampliem e se efetivem, como referência ética de hoje e das futuras gerações, há necessidade de os direitos humanos serem objeto de constante reflexão histórico-crítica; como também divulgados, protegidos e vivenciados a cada dia (CARDOSO, 2013, p. 8).

1.2. O QUE É UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?

Apesar das diversas definições para os direitos humanos e as diferentes formas de descrever seu processo histórico, a educação em direitos humanos deve ser proporcionada em todos os ambientes políticos, sociais e educativos que estejam ao seu alcance e contextualizada à vida dos participantes nesse processo.

Segundo Benevides, a educação em direitos humanos deve ser permanente, atingir a emoção e ser voltada para a mudança social:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma

12 SANTOS, em seu texto para a atribuição do grau de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Brasília, em 2012, apresentou cinco ilusões que devem ser consideradas na concepção contra-hegemônica dos Direitos Humanos: a teleológica, o triunfalismo, a descontextualização, o monolitismo e o antiestatismo (ver em: SANTOS, B. e CHAUI, M., 2013, p. 45-52).

inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção. (BENEVIDES, 2000, p. 1)

Como visto acima, para além da construção dos próprios direitos humanos, a educação em direitos humanos torna-se ainda um desafio maior porque, para esse tipo de educação, não é suficiente apenas ensinar textos legais e históricos e despejar conteúdos informativos às vezes sem sentido. A educação em geral e, em especial a educação em direitos humanos, precisa trabalhar e acessar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, econômicas, históricas, culturais e afetivas do aprendiz¹³.

A educação em direitos humanos deve estar fundamentada em uma idéia de mudança social. Somente não será mais necessário pensar nessa educação, quando todas as pessoas já se reconhecerem como sujeitos de direito e tiverem conhecimento dos seus direitos para os defenderem para si e/ou para os outros. A luta para a construção de uma cultura em direitos humanos através

13 A teoria de Henri Wallon é interessante para a compreensão do aprendiz na sua totalidade e, ainda, no espaço educacional como o lugar ideal para instruir valores de justiça social. “É uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo”. (MAHONEY, 2009, p. 9)

da educação é exatamente para que isso aconteça. No entanto, com o mundo desigual e excludente em que se vive, a educação em direitos humanos será sempre necessária para transformar e retransformar pessoas e sociedades e, por isso, ela deve ocorrer de forma permanente.

É importante destacar que os direitos humanos são mais compreendidos pelas pessoas quando fazem sentido para elas, ou seja, é através dos valores inseridos em uma cultura que seu significado é melhor assimilado. E, para isso, não é somente a razão que precisa ser atingida no momento da educação, mas a emoção:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. (HUNT, 2009. P. 24-25).

O desafio maior é que para produzir sentidos no sujeito, esta educação precisa permitir que ele os construa subjetivamente a partir de uma relação dialética com o social e a história. Wanda Junqueira Aguiar, com referência a Vigotski, faz uma distinção entre sentido e significado evidenciando a dialética da integração entre afetivo e cognitivo e o caráter social, histórico e único do sujeito. Para Vigotski,

[...] significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Por outro lado, o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. Dessa forma, o sentido nos parece mais complexo e mais

amplo que o significado, uma vez que este último constitui apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. (AGUIAR, 2002, p. 105)

Segundo Vera Candau, existem três dimensões principais que devem ser reforçadas neste tipo de educação: a primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. Ela destaca que, no Brasil, com uma cultura paternalista e autoritária, as pessoas entendem que a garantia de seus direitos é um “favor” ou um “presente”¹⁴. A segunda é favorecer o processo de *empoderamento* dessas pessoas, para além de saber-se sujeitos, serem também atores e protagonistas das mudanças coletivas e sociais. A terceira dimensão seria o “educar para o nunca mais”, ou seja, romper a cultura do silêncio e da impunidade¹⁵. (CANDAU. In: SILVEIRA, 2007)

Com esse movimento da construção dos direitos humanos no Brasil, percebe-se uma inserção paulatina do tema em diversos ambientes educacionais no país, tanto no âmbito formal quanto não formal. A educação em direitos humanos passa a entrar no debate de forma mais ampliada e *capilarizada*, seja nas escolas que passam por uma reformulação de suas práticas e incorporam o tema através de debates sobre democracia, cidadania, ética e liberdade, seja no ensino superior através de disciplinas específicas ou de forma transversal¹⁶. As experiências mais políticas realiza-

14 Bobbio reflete sobre esta questão fazendo referência da importância para uma sociedade democrática quando seus súditos tornam-se cidadãos: “[...] a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais” (BOBBIO, 1992, p. 1).

15 Importante ressaltar as criações das comissões à memória e à verdade no BrasilXXXXX

16 “No campo da educação, iniciaram-se as críticas à tecnocracia pedagógica, aos conteúdos fragmentados, aos currículos utilitários e às práticas pedagógicas avessas ao diálogo. Gradativamente, se compreendia que, para consolidar a democracia, seria indispensável rever o sistema educacional de modo que as novas gerações

das pelos movimentos sociais são mais evidentes na educação não formal, em especial, na educação popular, durante o processo de redemocratização no Brasil.

1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

É visível, entre as décadas de 1980 e 1990, um movimento similar de construção de políticas e leis¹⁷ no tema de educação em Direitos nos âmbitos regional e internacional que acabou influenciando internamente alguns países como o Brasil.

No contexto regional da América Latina, a partir dos anos 1980, após as experiências ditatoriais, organizações e movimentos sociais se uniram na defesa de regimes democráticos e começaram a promover ações de educação em direitos humanos. No início, esse movimento foi feito majoritariamente por entidades da sociedade civil para, posteriormente, também serem realizados pelos próprios Estados, através da elaboração de leis que incluíam a edu-

assumissem sua condição de sujeitos de si mesmos, ou seja, sujeitos políticos aptos a construir seu presente e seu futuro.” (VIOLA; BARREIRA; PIRES, 2011, p. 144)

- 17 Neste capítulo será dado destaque à construção das políticas públicas de educação em Direitos Humanos no Brasil. No entanto, existem marcos legislativos nesta área específica, educação em Direitos Humanos, que devem ser respeitados e cumpridos pelo Estado Brasileiro. Dentre eles, no âmbito nacional: Constituição Federal de 1988 (art. 205); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei Federal n. 9.394/1996); no âmbito internacional: Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26); Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (art. 13); Convenção dos Direitos da Criança (art. 13); Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (art. 10); Convenção para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (art. 7); Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (art. 8); Declaração de Viena (Parte 1 – par. 33-34 e Parte 2 – pars. 78-82); Declaração da Conferência Mundial sobre o Racismo – Durban (pars. 95-97 e o Programa de Ação, pars. 129-139).

cação em direitos humanos¹⁸. Adicionalmente, é importante destacar a criação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), em 1980, que é uma instituição de natureza acadêmica, dedicada à promoção, pesquisa e educação em direitos humanos no âmbito regional. O IIDH impulsionou a criação de diversas políticas públicas de educação em direitos humanos no âmbito latino-americano, especialmente no âmbito da educação formal.

No âmbito internacional, em 1993, a Organização das Nações Unidas – ONU – organizou um Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia e instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos.

A Conferência de Viena, no mesmo ano, reforçou que os Estados-partes da ONU deveriam promover a educação em direitos humanos a nível nacional. Por causa desse movimento, a Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos¹⁹, de 1º de janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004, que incentivou a criação de planos nacionais e de comitês nacionais de educação em direitos humanos.

18 Essa análise na América Latina pode ser verificada através do relatório realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, que teve como objetivo fazer um estudo sobre a educação em Direitos Humanos na América Latina, na década de 1980. (IIDH. *Experiências de Educación en Derechos Humanos en America Latina*. Costa Rica: IIDH/F. Ford, 2000).

19 Nesse documento, educação em direitos Humanos consiste em: “[...] treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”. ONU. Documento A/51/506/Add. 1. Appendix. Disponível em: < <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/Pages/Documents.aspx>>. Acesso em: 21 agosto 2013.

Com essa orientação, o Estado Brasileiro lançou em 1996 o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1, no governo Fernando Henrique Cardoso. Este primeiro programa deu grande enfoque para os direitos civis e políticos e, por isso, em 2002, foi lançado o PNDH-2 que incorporou os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, reforçando os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos²⁰.

Mesmo com os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH-1 e PNDH-2) referendando e reconhecendo o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos, somente em 2003, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este Comitê foi criado para: elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas; propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisa na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades²¹.

Após a Década de Educação em Direitos Humanos (1994-2004), a ONU lançou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos²², dividido em dois planos de ação: a primeira fase, de 2005 a 2009, visava às políticas de educação em direitos

20 “A universalidade dos direitos humanos consiste na atribuição desses direitos a *todos* os seres humanos, não importando nenhuma outra qualidade adicional, como nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, entre outras. (...) A indivisibilidade consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos possuem a *mesma* proteção jurídica, uma vez que são essenciais para uma vida digna. (...) A interdependência ou inter-relação consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos contribuem para a realização da dignidade humana, *interagindo* para satisfação das necessidades essenciais do indivíduo, o que exige, novamente, a atenção integral a todos os direitos humanos, sem exclusão.” (RAMOS, 2014, pp. 89-91).

21 O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos foi criado através da Portaria 98/09, de 9 de junho de 2003, da antiga Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

22 Resolução 59/113, da Assembléia Geral da ONU, de 10/12/2004.

humanos para a educação básica e ensino médio; a segunda fase, de 2010 a 2014, visa à educação nesta temática para o ensino superior, funcionários públicos, profissionais do Direito e militares²³. Atualmente, em 2013, o Conselho de Direitos Humanos na ONU aprovou uma resolução²⁴ apoiando uma terceira etapa do Programa Mundial para o período de 2015-2019, que dá enfoque à educação em direitos humanos para os profissionais de mídia, e solicitando ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos para elaborar um plano de ação para este período em consulta aos Estados, UNESCO e organizações da sociedade civil.

A educação em direitos humanos, segundo o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos é definida como:

[...] um processo de aprendizagem, formação e informação que visa a construção de uma cultura universal dos Direitos Humanos; envolve não só aprender sobre esses direitos e seus mecanismos de proteção, mas também a aquisição ou fortalecimento de habilidades necessárias para aplicar esses direitos de forma prática na vida diária; o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que respeitem os Direitos Humanos como bem tomar medidas para defender e promover esses direitos.²⁵

23 A primeira e segunda fases do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos podem ser visualizadas no site brasileiro da UNESCO: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/plan_of_action_world_programme_for_human_rights_education_first_and_second_phases_in_portuguese_pdf_only/#.Uu5eP479pjc

24 Resolução da ONU - A/HRC/24/L.12/Rev.1, de 24 de setembro de 2013.

25 No original: “[...] as learning, education, training and information efforts aimed at building a universal culture of human rights. It involves not only learning about human rights, and the mechanisms that protect them, but also the acquisition or reinforcement of skills needed to apply human rights in a practical way in daily life, the development of values, attitudes and behavior which uphold human rights as well as taking action to defend and promote

Diante da evidente inclusão do tema da educação em direitos humanos na pauta da agenda internacional juntamente com a experiência da sociedade civil brasileira no tema desde a segunda metade da década de 1980, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 2003, apresentou nesse mesmo ano uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) para uma consulta a organizações governamentais e não governamentais²⁶. Pela pressão internacional do próprio plano de ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2005-2009), em 2006, saiu a versão final do plano nacional. É importante destacar que o Brasil estava empenhado em articular esta temática internamente e, assim, o plano brasileiro foi o primeiro da América Latina a ser elaborado nesta temática e serviu, e ainda serve, de exemplo para outros países²⁷.

Para complementar as ações previstas no PNEDH, no final da 1ª fase do plano de ação do Programa Mundial, em 2009, foi lançada a 3ª edição do Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3, que resultou de uma grande articulação entre ministérios e a participação da sociedade civil, e que orienta o Poder

human rights". Resolução A/HRC/15/28, paras. 3 e 4. O plano de ação foi adotado pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU em 30 de setembro de 2010.

26 "Esta versão serviu de base para as discussões realizadas na maioria dos Estados da Federação, numa metodologia que objetivava [...] a participação dos diferentes sistemas de ensino, público e privado, da sociedade civil, especialmente dos setores ligados aos meios de comunicação, e do Estado, nas áreas de justiça e segurança". (VIOLA, 2010, p. 30)

27 Os países da América que possuem um plano nacional deste tipo são: Bolívia, Colômbia, Equador e Paraguai. Argentina e Uruguai estão em processo de elaboração. Interessante destacar que está sendo pensado um Plano Regional de Educação em Direitos Humanos para o Mercosul, a fim de concentrar políticas de integração regional. Maiores informações sobre este e os outros planos: <<http://www.iddh.org.br/v2/biblioteca/relatorios>>.

Executivo, dentre outros responsáveis, na elaboração de políticas públicas no tema dos Direitos Humanos.

Esse programa nacional foi resultado da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, com a participação de 14 mil pessoas e reúne 519 ações, distribuídas em seis eixos orientadores transversais: 1. Interação democrática entre estado e sociedade civil; 2. Direitos Humanos e Desenvolvimento; 3. Universalização dos direitos em um contexto de desigualdades; 4. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 5. *Educação e Cultura em Direitos Humanos*; 6. Direito à Memória e à Verdade.

O 5º eixo orientador desse programa refere-se especificamente à educação em direitos humanos como tema estratégico; está dividido em cinco diretrizes e onze objetivos, abrangendo a educação em direitos humanos no ensino formal, não formal, serviço público e meios de comunicação. Esse Eixo foi criado com o objetivo principal de provocar políticas públicas a fim de promover:

[...] o desenvolvimento de processos educativos com o objetivo de consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. Trata da necessidade da formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. (SDH, 2010, p. 32)

Percebe-se que, assim como na década de 1990 houve uma expansão do debate sobre educação em direitos humanos²⁸, na primeira década do século XXI, há a consolidação dos principais

28 “É nessa década que os movimentos de direitos humanos constroem os primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos, e o governo nacional cria a Secretaria Especial de Direitos como uma secretaria ligada ao Ministério da Justiça. Na mesma década, além da Rede Brasileira, foi criada a Rede de Cultura e Direitos Humanos (DHNET) – ao mesmo tempo que se organizam cursos sobre Direitos Humanos em praticamente todos os estados da Federação” (SILVA, 2013, p. 44).

documentos políticos brasileiros sobre educação em direitos humanos, o PNDH-3 e o PNEDH.

Segundo o PNEDH, a educação em direitos humanos é compreendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2009, p. 25)

O PNEDH está dividido em cinco áreas de atuação: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Não Formal; a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e a Educação e Mídia.

Sobre a Educação Superior, que terá destaque neste livro, a autonomia universitária já está estabelecida como marco fundamental desde a Constituição Federal de 1988. Assim, as universidades têm autonomia didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial e devem ter como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de

ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas de conhecimento humano com seus saberes e práticas. (BRASIL, 2009, p. 37).

1.4. OS DIREITOS HUMANOS E AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Percebe-se que, durante a década de 1960, o Estado Brasileiro, mesmo tendo assumido diversos compromissos internacionais com os direitos humanos²⁹, ainda não havia conseguido implementá-los na prática e na cultura brasileira. A educação nas universidades refletia esta situação, ou seja, não havia o ensino nem o debate sobre os direitos humanos praticamente até a década de 1960. “Com o Golpe de Estado, os Direitos Humanos chegaram enfim à universidade, porém, sufocados e condicionados pelas ordens do Estado repressor” (VIOLA, 2013, p. 31). Com isso, professores e estudantes que defendiam os direitos humanos foram expulsos e a liberdade acadêmica suprimida. Esses direitos, assim, chegam nas universidades através da luta pela redemocratização brasileira.

Inicialmente, a luta pelos direitos humanos nas universidades era pelos direitos civis e políticos suprimidos de estudantes e professores, no entanto, em um segundo momento (segunda metade da década de 1980), os direitos em pauta eram os direitos sociais,

29 Entre as décadas de 1940 e 1960, o Estado Brasileiro assina e ratifica os principais instrumentos internacionais de direitos humanos. Em 1948, assina a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no âmbito da ONU e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, no âmbito da OEA. Na década de 1960 ratifica os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), assim como a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969). (VIOLA, 2013)

culturais e econômicos, trabalhados através de projetos de educação popular, como afirma Zenaide (2010, p. 69):

Os direitos humanos não chegaram às universidades públicas através de um decreto, ou de uma lei, ou prescritos por uma Junta Militar. Os direitos humanos entraram na universidade a partir de experiências concretas de educação popular nos anos 1960, de resistências e lutas nos anos 1970 e de institucionalização dos direitos humanos na extensão universitária nos anos 1980, com o processo de democratização, avançando nos anos 1990 no Ensino, na Pesquisa e na Gestão.

Em 1995, é criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), formada por professores e militantes de movimentos sociais, que defendia a educação como a forma mais adequada de reconstruir a democracia no país e evitar que as violações aos direitos humanos se repetissem. A criação da RBEDH seguramente contribuiu para a construção das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos, em especial, na elaboração do PNEDH.

Segundo o PNEDH (BRASIL, 2009, p. 38-39), as universidades, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, devem promover a educação em direitos humanos considerando os seguintes princípios:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso

cívico-ético com as políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;

c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita, articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores pesquisa e extensão, aos programas de graduação, de pós-graduação e outros;

g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

f) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em Direitos Humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

O próprio texto do PNEDH traz avanços, orientando possíveis atividades de educação em direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão. No ensino, podem ser incluídas como disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de

concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, deve haver uma política de incentivo que institua o tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, para a graduação e pós-graduação. E, na extensão, além da inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, este tema deve ser incluído em programas e projetos de extensão, que devem estar articulados com as áreas de ensino e pesquisa (CNEDH/SEDH, 2009).

Recentemente, em junho de 2012, mais um avanço, o Conselho Nacional de Educação, o Ministério de Educação e a Secretaria de Direitos Humanos lançaram as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, a fim de estabelecer projetos pedagógicos em Direitos Humanos para todas as esferas de ensino – básico até superior. Para o ensino superior, o documento afirma que a inserção da educação em direitos humanos deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. “As Diretrizes do MEC vieram dar respaldo legal e legítimo ao trabalho teórico-prático em direitos humanos no ensino, na pesquisa e nas múltiplas ações sociais” (CARDOSO, 2013, p. 8).

No mesmo ano a CAPES aprovou cinco programas de pós-graduação interdisciplinares em direitos humanos. As universidades que hoje têm esses mestrados são: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de Goiás (UFG) e a Universidade de São Paulo (USP). Foi a primeira vez, através desses programas, que a pesquisa em direitos humanos na pós-graduação teve caráter interdisciplinar.

O próximo capítulo relata como a educação em Direitos Humanos está sendo realizada em cursos jurídicos das universidades brasileiras, e em algumas universidades da América do Norte e América Latina. O enfoque será o ensino jurídico e serão destaca-

dos alguns espaços existentes nas universidades que proporcionam uma educação em direitos humanos: Assessoria Jurídica Popular Universitária (AJUP), Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), Centros de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e as Clínicas de Direitos Humanos (ClínicaDH).

RESUMO

Este capítulo apresentou alguns pontos que merecem ser destacados. Não é possível sustentar um único fundamento absoluto para os direitos humanos, que devem sempre ser considerados como históricos, sociais e culturais. O reconhecimento de uma igualdade entre os homens, apesar de suas diferenças, precisa ser exercitado e, defende-se aqui, que a melhor forma de se fazer isso é com uma educação voltada aos valores, à ética, à Justiça e aos Direitos Humanos.

Durante o século XX o tema dos direitos humanos é disseminado na sociedade brasileira e fica clara a importância da atuação dos movimentos sociais para provocar este processo de transformação e mudança na sociedade. Nota-se a necessidade de se formar mais defensores e ativistas em direitos humanos para fortalecer a democracia que está sendo reconstruída após a ditadura brasileira.

A educação em direitos humanos é um caminho para formar mais defensores desses direitos e esta, para ser eficaz, deve considerar as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e afetivas do aprendiz. Esta educação deve ter como foco a mudança social, precisa ter caráter permanente e necessita ser compartilhada entre os participantes do processo de aprendizagem através de uma metodologia participativa.

Importante destacar a dimensão afetiva, uma vez que compreender os direitos humanos está além do campo racional. Esses direitos precisam fazer sentido para as pessoas, através de sua compreensão no âmbito de valores inseridos em uma cultura. Assim, ao serem compreendidos, a educação nesses direitos permite empoderar os indivíduos que se autorreconhecem como sujeitos de direito e, ainda, permite formar mais agentes de mudança social.

Após a expansão do debate sobre a educação em direitos humanos na década de 1990, os principais documentos de política pública são construídos no Brasil, no início do século XXI: a terceira edição do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Esses documentos ressaltam que a educação em direitos humanos deve ser um processo que considera: a formação de sujeitos de direito; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais; os níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; uma metodologia participativa e de construção coletiva.

No âmbito das universidades, o PNEDH resalta que este tipo de educação deve ter como princípios: caráter permanente; enfoque transdisciplinar, acessível à graduação e pós-graduação; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; relação próxima com os movimentos sociais e formação de agentes de transformação social.

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a CAPES sustenta que o tema dos direitos humanos é interdisciplinar, aprovando a construção de cinco mestrados interdisciplinares nesta temática. Assim, a partir de 1960 nota-se uma inserção cada dia mais crescente do tema dos direitos humanos dentro das universidades brasileiras.



“É esse espírito comunitário que deverá formar o núcleo da mentalidade coletiva e do sistema ético da futura civilização mundial humanista. Escusa dizer que a formação dessa nova consciência ética no seio dos povos exigirá um esforço sistemático e prolongado de educação. Do seu adequado desempenho deverão incumbir-se não apenas as autoridades governamentais, mas o conjunto dos líderes comunitários, sem distinções culturais de qualquer espécie.” Fábio Konder Comparato³⁰

2. OS DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS JURÍDICOS

Como foi visto, a temática dos direitos humanos entrou no âmbito universitário junto com as lutas sociais por mais liberdades e direitos no Brasil, pois “[...] a universidade não é uma instituição dissociada da sociedade que a produz” (SILVA, 2013, p. 28). Isso influenciou a forma como o tema dos direitos humanos foi absorvido pelo meio acadêmico: havia professores e estudantes que o viam como instrumento de luta e mudança social, e outros que o viam como ameaça à ordem e ao avanço do país. Esta dicotomia, na verdade, era o reflexo da sociedade brasileira e, por isso, o tema foi entrando paulatinamente no meio universitário para, após a ditadura, pelo menos, informar o que foi a restrição dos direitos humanos naquele período.

Para além da conscientização e informação sobre os direitos humanos para a construção de sujeitos de direito, um dos objetivos de uma educação em direitos humanos é ampliar o número de

30 COMPARATO, 2013, p. 293.

defensores que buscam, além do próprio conhecimento de seus direitos, transformar a sociedade em que vivem para um “mundo melhor”, que garanta mais direitos e liberdades para todos.

Dentre os possíveis defensores de direitos humanos³¹, temos os profissionais da área do Direito (juízes, promotores, advogados, procuradores, professores). A eles, cabe, dentre outras funções, o papel da defesa dos direitos humanos de outras pessoas. Por esta responsabilidade, os estudantes de Direito que se tornarão esses profissionais devem ter a oportunidade, desde sua graduação, de estudar os direitos humanos em espaços universitários adequados.

2.1. A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Breve Histórico

Para compreender melhor as características do ensino do Direito no Brasil é importante iniciar com uma breve análise sobre o ensino do Direito em Portugal, pois como afirma Venâncio Filho (2011, p. 1):

[...] o estudo do ensino jurídico no Brasil não pode prescindir da análise da situação cultural em Portugal, do papel que nela desempenharam as instituições educacionais e o direito, e do modo como esta cultura se transplantou para o Brasil, como forma e tipo de colonização.

Esse autor ressalta que, em Portugal, no século XIV, existia um estado de congelamento, onde havia uma cultura da ociosidade e da facilidade. Uma cultura na qual o rei e a nobreza tinham papéis predominantes, mas não havia a mínima preocupação com a *coisa pública*, apenas com os bens particulares (Venâncio Filho,

31 Sobre o conceito de defensores de direitos humanos, ver nota 6.

2011), o que fez com que este estado de congelamento fosse transferido de alguma forma para a cultura brasileira.

No Brasil, assim como também em Portugal, o processo de formação educacional foi extremamente influenciado pela Companhia de Jesus, “[...] quando é entregue em 1555 à direção dos padres da Sociedade de Jesus o Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, o que representou o assenhramento por esta ordem religiosa do ensino superior no País” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 4). Por causa disso, os jesuítas tiveram grande influência na história da educação do Brasil na época colonial. Nesse período não existiam instituições de ensino superior no Brasil e os brasileiros que tinham pretensão à educação superior recorriam à Universidade de Coimbra³².

Em 1808, com a transferência da Corte para o Brasil,

[...] novas necessidades surgiram, tornando necessária a formação de quadros para os aparatos repressivo e administrativo do governo, demandando uma maior preocupação com a Educação e com o ensino. Assim, pode-se dizer que foi a partir desse momento que efetivamente foram criados os cursos superiores no país, embora tendo como finalidade quase exclusiva a formação profissional, praticamente inexistindo preocupação com a produção de conhecimento. (ANTUNES, 2007, p. 24)

A proclamar a independência, o Brasil convoca uma Assembleia Constituinte, na qual participa uma pequena elite formada em Coimbra, que acabou sendo responsável pela criação dos primeiros cursos jurídicos (São Paulo e Olinda).

³² Em outras colônias o cenário era diferente, por exemplo, em Lima, criou-se a Universidade de São Domingos, em 1538. Para curiosidade, no século XVI formaram-se em Coimbra 13 brasileiros; no século XVII, 354; no século XVIII, 1.752 e de 1781-1822, 339 brasileiros (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 8).

Os primeiros cursos jurídicos no Brasil foram inaugurados na primeira metade do século XIX e foram influenciados pela mentalidade liberal individualista dos movimentos sociais da época. Em 1827 foi fundada a Academia de Direito de São Paulo, que tinha como missão formar os atores jurídicos para o exercício do poder da época. Como confirma VIOLA:

A experiência brasileira com a instituição universitária é ainda muito recente. Nossas primeiras faculdades datam do século XIX quando da instalação do governo português em território brasileiro, então sua maior colônia. Na ocasião, criaram-se os primeiros cursos de ensino superior, que priorizavam áreas indispensáveis para o atendimento das necessidades da aristocracia e do governo lusitano. Assim, os primeiros cursos de graduação formaram doutores na área do direito, medicina, engenharias e matemática, suprimindo as carências que a mesma elite colonial não estava preparada para responder. (VIOLA, 2013, p. 28)

Pedro I sancionou a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que foi então o diploma legal fundador do ensino jurídico no Brasil. No primeiro ano, por exemplo, havia apenas uma cadeira, mas várias matérias, como: Direito Natural, Análise da Constituição, Direito das Gentes e Diplomacia (VENÂNCIO FILHO, 2011).

Posteriormente, a partir da década de 1930, outros atores passaram a dividir o cenário dos cargos políticos. Talvez por isso, os cursos jurídicos passaram a dedicar-se mais ao estudo de textos legais, sem uma preocupação com a crítica e a reflexão sobre esses textos na segunda metade do século XX. Inicia-se, assim, o processo de distanciamento da teoria ensinada nas faculdades de Direito com a prática. Segundo Santos e Morais (2007, p.60):

Este modo de ser exegético é o símbolo maior do estado de desqualificação e distanciamento científico a que chegaram. Deixou-se - e ainda se deixa - de ensinar, o *direito* e a *justiça* para ensinar de forma precária, na maioria das escolas do País, a *lei*, através de comentários que tocam as raiais da evidência ou do uso freqüente do argumento de autoridade. Observamos, com isso, uma crescente perda da significação social do direito.

Com essa formação distanciada da realidade, os cursos de Direito sempre tiveram dificuldades de formar profissionais da área jurídica habilitados para analisar as mudanças complexas do mundo real, com a ideia de que “[...] bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno.” (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 61).³³

Ou seja, primeiramente o quadro dos bacharéis de Direito era para compor a elite brasileira e, num segundo momento, passou a compor o aparato burocrático do Estado (tecnocratas):

Se de um lado os estudantes deixaram de pertencer às elites e passaram a vir também das classes médias, isso era apenas uma decorrência da massificação do ensino superior para absorver as tensões sociais e contemplar os desejos de ascensão, em relação a que um diploma universitário se mostrava particularmente útil. [...] Tudo a permitir, enfim, que o ensino jurídico brasileiro continuasse a se reproduzir sem os necessários referenciais de qualidade ou

33 Para um aprofundamento sobre a crise do ensino jurídico, ver a obra: *Encontros da UNB: ensino jurídico, de 1978-1979*. Esta obra traz artigos sobre a crise jurídica escritos por juristas conhecidos como Alberto Venâncio Filho, San Tiago Dantas, Inocêncio Coelho, Tércio Sampaio Ferraz Jr. e José Eduardo Faria, dentre outros. Esta obra está disponível em: http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/A_Faculdade/Histria/Encontros_UnB_Ensino_Juridico.pdf.

de atualização apesar da ocorrência de algumas reformas.
(SÁ E SILVA, 2007, 157)

No processo de redemocratização, entre os anos 1980 e 1990, é visível o aparecimento de vasta bibliografia ressaltando a crise e as diversas críticas ao modelo do ensino jurídico. Sá e Silva (2007) apresenta duas características principais desse período: a primeira é a grande proliferação de literatura qualificada e crítica sobre tal condição de crise do ensino; a segunda é o deslocamento desse debate para o plano das instituições, com destaque de duas comissões: a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (CEJ-OAB) e a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da Secretaria de Ensino Superior do MEC - CEED-SeSu/MEC.

A CEJ-OAB, em 1992, provocou um grande debate sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Direito. Após a realização de questionários com atores chave para o ensino jurídico, foi elaborado um relatório que virou um livro - *OAB Ensino Jurídico: Diagnósticos, Perspectivas e Propostas* (CEJ-OAB, 2002). Além disso, essa pesquisa serviu de subsídio teórico para que a comissão fosse a campo conhecer a realidade dos cursos de Direito, a qual sistematizou as experiências encontradas no mesmo ano para um *workshop* interno.

A CEED-SeSu/MEC surge em seguida e acolhe esse relatório da OAB para iniciar ações, a fim de dar uma resposta à crise no ensino do Direito no Brasil. Entre os anos de 1993 e 1994 foi estabelecida uma forte parceria entre essas duas comissões (CEJ e CEED) que culminou em uma proposta de revisão das diretrizes curriculares, homologada pelo Ministro Murilo Hungel na forma da Portaria MEC 1.886/94.

É importante destacar quatro pontos da Portaria 1.886/94, que trouxeram impacto, desde esta data, para o entendimento da relação ensino-aprendizagem dos cursos jurídicos:

- a) o primeiro ponto é que o curso jurídico deve integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, para atender às necessidades de formação sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito. Ou seja, é visível nesse momento uma preocupação em complementar a formação teórica do bacharel do direito (leitura de códigos e leis) com a formação prática contextualizada ao meio social e político em que ele está inserido³⁴;
- b) o segundo ponto é a tentativa de fortalecer o vínculo entre teoria e prática durante toda a formação do bacharel, mudando a idéia que “prática jurídica” equivale à “prática forense”;
- c) o terceiro ponto foi ressaltar que o conhecimento não pode ser dividido apenas em disciplinas dogmáticas e não dogmáticas³⁵, o que limita a compreensão e aprendizagem do fenômeno jurídico. Esse ponto inicia o debate sobre se o ensino do Direito deve ser inter ou transdisciplinar. Não há mais divisão em “matérias”, mas em “conteúdos mínimos”. É importante que haja mais

34 Art. 3º. O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito. (Portaria 1.886/94)

35 Basicamente as disciplinas dogmáticas são aquelas em que suas teorias são aceitas como *dogmas* ou premissas inquestionáveis. Já as disciplinas não-dogmáticas (ou zetéticas) são aquelas onde o questionamento faz parte de sua aprendizagem e, por isso, estão abertas a outras fontes do saber como Sociologia, História, Filosofia, por exemplo, para entender o próprio Direito. Para um conhecimento mais profundo ver obras do jurista Tércio Sampaio Ferraz Jr., em especial: *FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do Direito. São Paulo: Editora Atlas, 2011.*

autonomia e flexibilidade para as instituições de ensino organizarem esses conteúdos³⁶; e,

- d) o quarto ponto foi criar espaços para que essas reformas/mudanças pudessem ser implementadas dentro das instituições, através de Núcleos de Prática Jurídica (NPIs), as Atividades Complementares e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Segundo Santos e Moraes (2007, p. 66), essa portaria inova a formação jurídica através de quatro eixos orientadores: a) propedêutico (filosofia, sociologia, ética, ciência política, entre outras disciplinas); b) profissionalizante (direito constitucional, administrativo, penal, civil, internacional, processos, entre outras disciplinas); c) prático (estágio supervisionado e Núcleo de Prática Jurídica) e flexível (atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão).

Em 2004 é publicada a Resolução CNE/CES n. 09/2004³⁷, que estabelece as *Diretrizes Curriculares*, dando continuidade ao processo de reforma no ensino jurídico, iniciado pela Portaria 1.886/94 acima comentada. Essa nova Resolução consolida algumas mudanças nas diretrizes curriculares que foram relevantes para o ensino do Direito no Brasil.

A primeira mudança foi reforçar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso deve ter alguns elementos estruturais (Art. 2º), dos quais se destacam:

- a) concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social (inciso I);

36 Art. 6º. Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade. (Portaria 1.886/94)

37 Resolução CNE/CES n. 09/2004, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf> que *perfil e habilidades*>.

- b) formas de realização da interdisciplinaridade (inciso IV);
- c) modos de integração entre teoria e prática (inciso V); e,
- d) incentivo à pesquisa e extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino (inciso VIII).

A segunda mudança foi a incorporação de uma seção sobre “habilidades e competências”³⁸ do graduando (Art. 4º), dentre elas, observam-se:

- I- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II- interpretação e aplicação do Direito;
- III- pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; [...]
- VI- utilização do raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII- julgamento e tomada de decisões [...]³⁹

38 Roberto Aguiar alerta que *perfil e habilidades* são apenas indicadores do jurista que se deseja ter: “Habilidade é um termo relacional e intencional, porque está sempre entendida para, dirigida para, encaminhada para. Não há habilidade de nada. Ela só tem razão de ser se for estendida para um objeto, para uma ação, para uma interferência, para um estado, tendida para um lado, aproximada de algo, com atenção voltada para um polo. A intencionalidade das habilidades está ligada à intencionalidade de nossas consciências, que também, como ensinam os fenomenólogos, não existem em estado puro, mas sempre são consciência de alguma coisa, *noesis* de um *noema*” (AGUIAR, Roberto. *Habilidades: Ensino Jurídico e Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 18).

39 Resolução CNE/CES n. 09/2004, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf> que *perfil e habilidades*>.

Percebe-se que, mesmo com os avanços das mudanças e reformas ocorridas entre as décadas de 1990 e 2010, o ensino jurídico no Brasil ainda apresenta inúmeros problemas e/ou desafios.

Desafios

Um desafio é a metodologia apostilada, estilo “resumão” que tem sido incentivada no Brasil. A maioria dos estudantes de Direito das últimas fases tendem a sustentar que pretendem seguir a carreira pública, acessível através de provas de concursos públicos. Diante disso, a graduação de Direito passou a ser, para esses estudantes, o meio para alcançar sucesso nessas provas. Isso tem gerado um grande problema, pois os estudantes creem que debater ideias e questões sobre os cenários político-social-econômico e ambiental acaba sendo “perda de tempo” na perspectiva de terem mais habilidades para responder questões objetivas e esquematizadas das provas de concurso. Por isso, cobram de seus professores aulas cada vez mais esquematizadas, tal como fazem os cursos preparatórios para esses exames.

A própria realização da prova da OAB faz com que as faculdades de Direito se direcionem para este tipo de ensino, o que limita a aprendizagem dos estudantes. Moraes e Streck denunciam este círculo que chamam de vicioso e não virtuoso como “oabtição” dos cursos jurídicos: “[...] o atual modelo de prova acabou por criar concursos que selecionam ‘pessoas que têm mais aptidão para fazer prova de concurso’ em detrimento de pessoas com aptidões reais para o desempenho da função”. Eles propõem um resgate ao estudo do Direito com reflexão e análise dos fenômenos jurídicos, pois “o estilo pergunte que respondo, talk-show,” embora agrade alguns, deixa de fornecer elementos teóricos capazes de autorizar o sujeito a falar por si próprio.⁴⁰

40 Alexandre Moraes da Rosa e Lênio Luiz Streck fazem uma crítica ao atual ensino jurídico. Ver em: *126 faculdades chumbaram na OAB. O que dizem os cursinhos?* Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-fev-10/126-faculdades-chumbaram-oab-dizem-cursinhos-preparatorios>>. Acesso em: 10 fevereiro 2014.

Outro desafio é o número de cursos de Direito. O Brasil tem aproximadamente 1.300 cursos, o que soma mais que todos os cursos jurídicos do mundo. A própria entidade da classe dos advogados, a OAB, vem se posicionando contra a abertura de novos cursos jurídicos e denunciando que considera que esses cursos estão em crise. O ex-presidente da Ordem Nacional da OAB, Ophir Cavalcante, em matéria de Luiz Orlando Carneiro publicada no *Jornal do Brasil*, denunciou que considera um verdadeiro estelionato educacional a proliferação desordenada e irresponsável de faculdades de Direito em todas as regiões do país, autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação, que, segundo ele, continua a ignorar os pareceres da entidade fiscalizadora da advocacia. Nos dizeres dele:

Um ensino jurídico não qualificado compromete a formação dos operadores do direito, e o advogado bem preparado é, e será sempre, sinônimo de uma Justiça melhor. A advocacia e a sociedade sofrem com a existência de instituições de ensino que continuam a cometer estelionato educacional com os jovens que, com sacrifício, frequentam e pagam um curso de direito confiando que um dia terão o conhecimento necessário para se tornarem advogados. (CARNEIRO, 2011)⁴¹

A média de aprovação nos últimos concursos da OAB tem oscilado entre 10% e 20%⁴². E, mesmo assim, são aprovados aproximadamente 60.000 novos advogados a cada ano (o número total de advogados na França). Ao ser perguntado se isso significa a fa-

41 Disponível em: < <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/17/numero-de-faculda-des-de-direito-chega-a-mais-de-mil/>>. Acesso em: 18 dezembro 2013.

42 Para conferir os últimos resultados verificar: <www.oab.com.br/servicos/examedeordem>.

lência do ensino de Direito no Brasil, o atual Presidente da Ordem Nacional da OAB, Marcus Vinicius Coelho, responde:

Em vinte anos, o Brasil saiu de cerca de 200 faculdades de direito para 1.300. A qualidade, por óbvio, não acompanhou a quantidade. A grade dos cursos é ultrapassada, não se fala sobre mediação e arbitragem, sobre o processo judicial eletrônico. Tudo isso é o futuro do direito. Mas na faculdade de direito só se fala do passado. Não é possível continuar com um curso de direito que só estimula a litigiosidade. O ensino ainda é feito por professores que se baseiam em doutrinas, não há estudo de casos. É preciso estudar os casos e ter um aprendizado prático; por isso o estágio deve ser ampliado de seis meses para um ano e ser efetivamente prestado. Hoje, é uma farsa. Para melhorar todo esse quadro, é necessário remunerar melhor os professores. Estamos vivendo uma roda-viva em que a faculdade finge que paga o professor, o professor finge que dá aula e o aluno finge que aprende. (CABRAL; DINIZ, 2013, p. 20)

Percebe-se assim que, mesmo com a inclusão de novas práticas no ensino jurídico provocadas pelas reformas citadas, para os estudantes, o ensino de sala de aula continua distante da vida real. A teoria e a prática estão desarticuladas, ou seja, num momento ele está aprendendo a teoria e no outro ele está utilizando a prática, o que não condiz com a realidade da maioria das profissões jurídicas, nas quais teoria e prática precisam ser articuladas simultaneamente na análise de um problema real, que deve ser considerado em um contexto social, político, econômico e cultural.

2.2. EXPERIÊNCIAS DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Diante dos desafios para o ensino do Direito apresentados anteriormente, os cursos jurídicos têm incorporado práticas diferenciadas em seus currículos, atendendo também às mudanças nas diretrizes curriculares impostas pela Resolução CNE/CES n. 09/2004. A fim de formar este estudante de Direito mais preparado para a atividade profissional e mais sensível às causas sociais, os cursos jurídicos introduziram a temática dos direitos humanos em algumas de suas atividades acadêmicas.

Destacar-se-ão alguns dos espaços universitários existentes no Brasil que cumpriram, e ainda cumprem, a defesa e promoção dos direitos humanos, são eles: Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), os Núcleos de Prática Jurídica/Escritórios Modelo (NPJ) e os Centros de Referência em Direitos Humanos (CRDH).

No Brasil, desde meados do século XX, pelo menos, dois modelos de serviços jurídicos gratuitos se estruturaram dentro das universidades. Segundo Vladimir Luz (2006, p. 281), são eles: a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) e os Núcleos de Prática Jurídica/Escritórios Modelo (NPJ). O primeiro está vinculado a atividades de extensão e pesquisa e, o segundo, voltado ao ensino.

“Quando a atividade é desenvolvida na sociedade através da assessoria a movimentos populares, sindicatos ou organizações não governamentais, atribui-se o nome de Assessoria Jurídica Popular (AJP) ou Advocacia Popular (AP)” (SEVERI, 2013, p.8). No entanto, se este tipo de assessoria é feito no meio acadêmico (universidades, centros universitários ou faculdades) o nome utilizado é Assessoria Jurídica Universitária Popular – AJUP.

Advocacia Popular (AP) e Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP)

O conceito de Advocacia Popular foi introduzido por Celso Campilongo, em 1991, e, até hoje vem sendo aperfeiçoado. Segundo Sá e Silva, a advocacia popular pode ser entendida como:

[...] um segmento organizado, vinculado a movimentos sociais e populares, conjugando deliberadamente estratégias jurídicas e políticas, trabalhando com causas coletivas e atuando não apenas defensivamente, mas também na busca pela expansão de direitos (SÁ E SILVA, 2010, p. 340).

Segundo esse autor, quatro fatores convergiram para que a AP tenha se fortalecido após a década de 1980: a) a redemocratização da ordem institucional que abriu novas possibilidades de atuação aos advogados; b) a emergência de novos movimentos sociais de luta contra a desigualdade estrutural; c) a emergência e difusão no Brasil do “pensamento jurídico crítico”; e, d) a percepção crescente das entidades sociais de que o Direito era um espaço de disputa a ser ocupado pelos setores que defendiam a luta social.

Sendo assim, a AP teve, desde os anos 1980 até os dias de hoje⁴³, grande repercussão: na luta pelo direito de acesso à justiça da população carente, na defesa dos direitos humanos e na transformação social. Importante notar que, antes de 1980, os movimentos sociais não priorizavam o uso dos instrumentos legais como estratégia de luta, mas, após a Constituição de 1988, a AP busca ampliar a efetivação de direitos através também da mobilização do sistema de justiça⁴⁴. Os advogados populares criaram, em

43 Darcy Frigo, ativista de Direitos Humanos brasileiro, ganhou, em 2001, o prêmio Robert F Kennedy por reconhecimento de seu trabalho como advogado popular.

44 Destaca-se que a AP também utiliza outras estratégias, sobretudo de natureza sociopolítica, “[...] entre as quais, o monitoramento de políticas públicas e das

1995, uma Rede Nacional dos Advogados e Advogadas Populares – RENAP, que atua com movimentos urbanos e rurais no Brasil⁴⁵.

No âmbito acadêmico, o uso da defesa dos direitos humanos através do sistema judicial ocorreu junto com os debates sobre a crise no ensino jurídico e o crescimento de uma visão crítica sobre o Direito. Assim, a AJUP nasce através de um movimento iniciado pelo protagonismo estudantil na busca de fornecer um tipo de serviço jurídico gratuito, com comprometimento social e não imposto pelo currículo através de um modelo de aprendizagem tradicional.

Mesmo tendo sido criados serviços de AJUP nas décadas de 1950 e 1960 (em 1950, foi criado o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e o Serviço de Apoio Jurídico (SAJU), na década de 60, na Universidade Federal da Bahia – UFBA), o movimento se fortalece nas universidades apenas após os anos 1980, como a própria Advocacia Popular (AP), pelos motivos já apresentados.

O SAJU – UFRGS foi criado por estudantes do curso de Direito como um projeto de acesso à justiça visando à participação ativa dos estudantes, através de atividades jurídicas de cunho social, reflexivo, crítico e transformador da realidade. Atualmente é institucionalizado como um Programa de Extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. O SAJU – UFRGS tem um estatuto que explica seus princípios, forma de organização e

instituições democráticas, a mobilização social (com plebiscitos populares, tribunais populares, audiências públicas populares e formação de promotorias legais populares), o encaminhamento de denúncias a órgãos públicos nacionais e internacionais e a própria educação popular em direito junto aos grupos e movimentos sociais, atividades que historicamente sempre caracterizou as APs” (SEVERI, 2013, p. 14).

45 A RENAP, desde seu surgimento, esteve vinculada ao Movimento dos Sem Terra (MST), mas também trabalha com questões indígenas, quilombolas, sindicatos, moradia urbana e outros. Mais informações: <www.renap.org.br>.

seu funcionamento. É interessante destacar que tem como fundamentos: o compromisso para com o social; o espírito democrático; a desvinculação a atividades políticas; a autonomia dos Grupos Jurídicos; a justiça; a fraternidade; a igualdade e a cooperação. Destacam-se algumas das atividades expressas neste estatuto:

Art. 3º. O acesso à justiça terá consecução por intermédio da simples consulta jurídica, do ajuizamento de demandas, de mediações ou de palestras à comunidade, sempre de forma a propiciar aos acadêmicos de Ciências Jurídicas e Sociais, e de outros cursos, a aplicação dos conhecimentos auferidos em classe e a visão crítica do Direito..

Art. 4º. A defesa dos direito humanos se dará através da educação popular, do trabalho em parceria com organizações populares e da defesa, judicial e extrajudicial de direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos.

Art. 5º. São atividades desenvolvidas pela entidade a extensão e a pesquisa universitárias vinculadas à seara jurídica ou multidisciplinar.⁴⁶ (grifo nosso)

O SAJU - UFBA atualmente é o maior projeto de extensão da UFBA e conta com aproximadamente 100 estudantes. O SAJU - UFBA trabalha com dois núcleos: a) o Núcleo de Assistência que faz assistência judiciária à população carente na esfera processual (âmbito individual) e, b) o Núcleo de Educação Popular que faz assessoria jurídica com foco em atividades de educação jurídica popular (âmbito coletivo).⁴⁷

Os serviços de assessoria jurídica universitárias foram se espalhando pelo Brasil e, após a década de 1990, se fortaleceram e criaram a RENAJU – Rede Nacional de Assessoria Jurídica Uni-

46 O regulamento do SAJU – UFRGS pode ser visualizado em: <<http://www.ufrgs.br/saju/sobre-o-saju/estatuto>>.

47 Maiores informações ver: <<http://sajubahia.blogspot.com.br/>>.

versitária. Atualmente a RENAJU conta com 27 universidades vinculadas à rede e todas têm uma vinculação com as atividades de extensão de suas universidades.⁴⁸

A extensão universitária foi a porta natural de entrada da temática dos direitos humanos na universidade, vindo dos movimentos sociais dos anos 80. Muito mais do que prestação de serviço à comunidade, visando atender a demandas pontuais, a extensão universitária de todas as áreas – na visão progressista dos direitos humanos – tem um caráter educativo amplo, envolvendo todos os sujeitos participantes, na construção de uma cultura de proteção e promoção dos direitos humanos. (CARDOSO, 2013, p. 11)

É importante notar que, na época em que esse movimento foi iniciado no Brasil, não havia a instituição governamental da Defensoria Pública, o que fez com que as universidades tivessem uma grande preocupação com o tema de acesso à justiça. A Defensoria Pública surge após a promulgação da Constituição de 1988.

O estatuto do SAJU, mencionado acima, descreve que este espaço oferece consultas jurídicas/assistência judiciária e defesa (judicial e extrajudicial) de direitos coletivos. É importante destacar que estas também são funções atualmente da Defensoria Pública, descritas em nossa Constituição⁴⁹:

Art. 136. A Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do art. 5º, LXXIV.⁵⁰

48 Maiores informações ver: < <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/> >

49 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

50 Art. 5º, LXXIV - O Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos. Constituição Federal – 1988. Disponível em:

Como havia a ausência de um órgão estatal que garantisse o acesso à justiça para os mais necessitados, outras entidades não governamentais começaram a realizar este trabalho de advocacia popular ou advocacia de interesse público: as universidades, as ONGs e os movimentos sociais. No primeiro caso, através principalmente de atividades de ensino e extensão, como os NPJ e a AJUP, respectivamente; já no segundo caso, as ONGs e os movimentos sociais buscavam contribuir com o acesso à justiça de grupos mais vulneráveis através da advocacia popular⁵¹.

Núcleos de Prática Jurídica (NPJ)

Na década de 1990, surgem os NPJ, criados na reforma universitária já comentada, através do artigo 10 da Portaria 1886/94⁵² para complementar a formação dos estudantes na questão da prática jurídica:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

- 51 É importante destacar que esse processo dos NPJ e assessoria jurídica popular no Brasil ocorreu na mesma época que as clínicas de interesse público surgiam em universidades de outros países da América Latina. Inclusive houve um incentivo financeiro de fundações internacionais, como a Fundação Ford, para ONGs e universidades que fossem trabalhar com advocacia popular nessa época. Creemos que o Brasil não fez parte desse processo das clínicas de interesse público nas décadas de 1980 e 1990, porque estava em outro processo de ampliação da democracia e da luta pelo acesso à justiça e, em especial, nossos cursos de Direito tiveram outros processos como: Direito Achado na Rua, Teoria Crítica do Direito e Direito Alternativo que impulsionaram o surgimento dos serviços de assessoria jurídica universitária, no lugar, em nossa visão, de clínicas jurídicas. Ver autores como: Antônio Carlos Wolkmer, Edmundo Lima de Arruda Júnior, Horácio Wanderlei Rodrigues, José Geraldo Sousa Júnior, e Luis Alberto Warat.
- 52 Disponível em: < <http://www.oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaoSobreEnsinoJuridico.pdf>>

§ 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juzados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Nota-se que esses novos NPJ foram, na maioria dos casos, incorporados aos antigos escritórios modelo existentes antes de 1994 e que já privilegiavam o atendimento individual, na maioria das vezes com caráter assistencialista. Apesar de ter um aumento da carga horária para, um mínimo, de 300 horas, alguns NPJ, na realidade, não alteraram sua prática e metodologia. Por outro lado, poucos NPJ, absorvidos pelo debate crítico do Direito, incluíram em suas atividades os fundamentos da AJUP⁵³.

No entanto, esses espaços universitários foram inspirados e estruturados de forma heterogênea. Alguns pontos que podem diferenciar as Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUP) dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJ) são, as AJUPs:

a) foram criadas e administradas por uma iniciativa exclusiva dos estudantes, o que proporciona uma certa autonomia;

53 Um exemplo é o escritório modelo Dom Evaristo Arns, com sede na PUC de São Paulo, que se define como: Unidade do Núcleo de Prática da Faculdade de Direito e Unidade de Referência em Assessoria Jurídica Popular, integral, gratuita. Seus principais objetivos são: formar e capacitar o aluno com horas de prática jurídica e prestar serviços gratuitos à população vulnerável, através da Assessoria Jurídica Popular, da Assistência Jurídica e da Mediação de Conflitos. Mais informações ver: http://www4.pucsp.br/mostracomunitaria/projetos/escritorio_modelo.html.

- b) ocuparam espaços públicos nos recintos universitários federais interagindo com o curso de Direito, com ONGs e movimentos sociais;
- c) acabaram invalidando projetos mais antigos de extensão ou pesquisa universitária com o mesmo fim;
- d) diferenciaram, conceitual e instrumentalmente, a assistência jurídica da assessoria jurídica sendo, a primeira, uma forma de apoio jurídico individual e, a segunda, um apoio jurídico coletivo;
- e) iniciaram seus trabalhos com uma preocupação voltada para a prática jurídica, o que ampliou o conceito anterior de projetos voltados apenas para a prática forense. (LUZ, 2006, p. 292)

Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH)

Mesmo com o fortalecimento das AJUP e o surgimento dos NPJ, outras formas de extensão e estágio universitários com o foco nos direitos humanos passaram a fazer parte das IES. Um exemplo foi a criação dos Centros de Referência em Direitos Humanos (CRDH), conhecidos antigamente como *Balcões de Direitos*, que foram inspirados por experiências anteriores realizadas por órgãos públicos (Ministério Público, Secretarias de Justiça e/ou de Direitos Humanos, por exemplo) e ONGs a fim de possibilitar o acesso à população de baixa renda a serviços de assistência judiciária e documentação básica. Aqui se percebe uma preocupação governamental em atingir a população carente através de parcerias com os movimentos sociais e universidades.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República vem financiando projetos específicos para a criação desses centros que acabaram se tornando efetivas casas de direitos, onde pessoas buscam a garantia de seus direitos, além do acesso à justiça, orientação, documentação e apoio para suas dúvidas e problemas. As universidades públicas têm aprovado projetos nesses editais, via

atividades/programas de extensão universitária a fim de serem as sedes desses centros. Nota-se que, devido ao atendimento jurídico, esses centros costumam ter vínculo com os cursos de Direito dessas universidades, através de projetos de pesquisa e/ou extensão que são preenchidos voluntariamente por estudantes desses cursos.

O público-alvo atendido nos CRDH geralmente são populações mais vulneráveis como: população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), crianças e adolescentes, idosos, população quilombola, pessoas em situação de rua, mulheres vítimas de violência, indígenas, pessoas em vulnerabilidade social e econômicas, ou seja, qualquer pessoa que se entenda vítima de violação de um ou mais direitos humanos.

Alguns serviços prestados pelos CRDH são:

- informações sobre direitos e serviços: consiste na disseminação de informações junto à população sobre seus direitos e deveres enquanto cidadão;
- atendimento jurídico, social e psicológico: consiste na prestação de assistência, orientação, encaminhamento e acompanhamento jurídico, social, antropológico e psicológico, compreendendo desde uma simples orientação até a propositura de ação judicial;
- capacitação em direitos humanos: consiste na formação e capacitação em Direitos Humanos e Cidadania de lideranças locais, agentes públicos e estudantes, capacitando-as como “agentes de cidadania”;
- produção de conhecimento: consiste na geração, produção, difusão, fomento e disponibilização de conhecimentos em Direitos Humanos, por meio de publicações, vídeos, cartazes, banners, fôlderes, mídias digital, etc. A ação de capacitação em Direitos Humanos estará direcionada à produção de conhecimento e terá interface com as instituições públicas de ensino.

- mediação de conflitos: consiste na busca de soluções pacíficas como forma de resolução dos conflitos, com o objetivo de obter um acordo satisfatório entre as partes.
- apoio: consiste na assessoria da formulação de desenvolvimento de projetos locais, articulando entidades, órgãos públicos e instituições conveniadas na área de abrangência do projeto.
- articulação: consiste na articulação dos diversos atores públicos e dos movimentos sociais na construção de uma rede que permitirá trocas de experiências e conhecimentos.⁵⁴

Espaços de Direitos Humanos no Brasil

Percebe-se um crescente interesse em verificar os impactos desses e outros espaços que foram construídos para ampliar a defesa dos direitos humanos no Brasil. Isso é confirmado através de alguns relatórios que foram elaborados nos últimos anos por centros de pesquisa, universidades e ONGs. Destacam-se três relatórios: a) *Mapa territorial, temático e instrumental da Assessoria Jurídica e Advocacia Popular no Brasil*, conduzido por pesquisadores das entidades Terra de Direitos e Dignitatis Assessoria Técnica Popular, com apoio recebido do Observatório da Justiça Brasileira (GEDIEL et al., 2011); b) *Advocacia de interesse público no Brasil: a atuação das entidades de defesa de direitos da sociedade civil e sua interação com os órgãos de litígio do Estado*, realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e com apoio da Secretaria de Reforma do Judiciário (Projeto BRA/05/036-Fortalecimento da Justiça Brasileira) (SRJ, 2013); e, c) *Cartografia social e análise das experiências de assessorias jurídicas universitárias populares brasilei-*

54 Maiores informações sobre os Centros de Referência em Direitos Humanos no Brasil ver página da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR): <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/centros-de-referencia-em-direitos-humanos>>.

ras, realizado pelo Centro de Estudos em Direitos e Desigualdades da Faculdade de Direito da USP/Ribeirão Preto, com apoio do CNPQ (SEVERO, 2013). Os três relatórios buscaram contribuir com o debate sobre a relação entre a sociedade civil e o Direito, analisando de que forma as organizações da sociedade civil e entidades acadêmicas atuam e interagem com o Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública na busca de mudanças sociais. Nos dois primeiros, o foco principal foi a Advocacia Popular, realizada por advogados e movimentos sociais; e, no terceiro o objeto de investigação foi a Assessoria Jurídica Universitária Popular, feita em sua grande maioria pelas extensões universitárias.

Sendo assim, os cursos jurídicos nas universidades brasileiras têm proporcionado aos seus estudantes a prática dos direitos humanos através de atividades de ensino, ou de pesquisa ou de extensão, como os Núcleos de Prática Jurídica, a Assessoria Jurídica Universitária Popular e os Centros de Referência em Direitos Humanos. Atualmente, tem surgido no Brasil outro espaço para a educação em direitos humanos: as clínicas jurídicas.

2.3. AS CLÍNICAS JURÍDICAS E OS DIREITOS HUMANOS

Um dos espaços possíveis para a educação em direitos humanos é a clínica jurídica. As *clínicas* nasceram nos Estados Unidos da América (EUA), existem atualmente em diversas universidades do mundo e estão em processo recente de surgimento no Brasil.

Pode-se observar o surgimento de clínicas jurídicas em várias regiões do mundo (EUA, Inglaterra, Canadá, Austrália, África do Sul, Etiópia, Tanzânia, Índia, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Holanda, Japão, China, dentre outros). No entanto, há uma proliferação maior no continente americano, o que pode ser con-

firmado pelo número de publicações referentes ao tema em países americanos (especialmente América do Norte e América Latina).

Neste livro será destacada a formação das clínicas jurídicas no continente americano, em especial América do Norte (EUA e Canadá) e América Latina (Argentina e Chile)⁵⁵. Como o enfoque aqui é o processo de formação de clínicas jurídicas no Brasil, far-se-á este recorte por três motivos: primeiramente, por acreditar que, situados neste continente, as experiências nos países próximos têm tido um impacto mais forte nas universidades brasileiras; segundo, porque há mais bibliografia relatando o histórico deste processo na América do Norte e América Latina e, por último, porque esta pesquisadora teve a oportunidade de visitar *in loco*, durante a pesquisa, algumas clínicas em universidades deste continente, o que torna mais próximo e real o olhar sobre este processo.

2.3.1. O Que São Clínicas Jurídicas?

O termo *clínica jurídica* é pouco utilizado na língua portuguesa. Isso se deve ao fato de que o surgimento da expressão clínicas jurídicas nas faculdades de Direito do Brasil somente ocorre no século XXI. Em alguns países já encontramos o uso da terminologia clínica jurídica desde meados do século XIX e início do século XX⁵⁶.

55 Na descrição do processo de surgimento de clínicas na América Latina, exclui-se o Brasil por ele não ter participado deste mesmo processo. O Brasil agora que está iniciando a formação de suas primeiras clínicas jurídicas.

56 Segundo o Professor Richard J Wilson da *American University* (Washington, EUA), existe uma primeira menção sobre educação clínica em cursos jurídicos na metade do século XIX na Alemanha, no final do mesmo século havia uma clínica em Copenhague, Dinamarca e, em 1893 sabe-se da existência de uma clínica funcionando na Universidade da Pensilvânia. (ASIL – American Society of International Law – Proceedings of the 104th Annual Meeting, March 24-27, 2010. p. 88)

A clínica jurídica é o espaço que proporciona uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito. Os métodos tradicionais através da memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais são questionados por esta metodologia clínica. Como sustenta Huerta:

O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de litígio etc. É um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras mediante o uso de casos reais na sala. (HUERTA. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 6)⁵⁷.

A crítica feita é que em geral a educação jurídica tradicional não foca a formação prática, mas um estudo teórico de códigos e leis. Já uma educação clínica dá um enfoque mais na prática jurídica. A educação clínica propõe centralmente que o estudante “[...] assuma o papel de advogado e aprenda a tomar decisões frente a situações concretas, é dizer, que aprenda a partir da prática, em cenários simulados, ou, na medida do possível, reais” (COURTIS. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 12)⁵⁸.

57 No original: “La enseñanza clínica intenta desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas argumentativas de entrevista al cliente, asesoría, interrogatorios, estrategias de litigio, etc. Es un modelo transformador de la enseñanza tradicional del derecho que buscar crear estudiantes con capacidades analíticas, críticas e innovadoras mediante el uso de casos reales en la clase”.

58 No original: “[...] asuma el papel de abogado y aprenda a tomar decisiones frente a situaciones concretas, es decir, que aprenda a partir de la práctica, en escenarios simulados, o, en la medida de lo posible, reales”. (p. 12)

O pilar que sustenta a concepção da educação clínica é de que os estudantes de Direito devem aprender a verdadeira arte e prática da advocacia antes de saírem da faculdade. Segundo Bloch (2011, p. XXII), “[...] os professores de clínica ensinam os estudantes de Direito sobre o que os advogados fazem, o que eles deveriam fazer e como eles deveriam fazer”.⁵⁹

Christian Courtis, professor da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, sustenta que o sentido principal de um curso de Direito é converter seus estudantes em advogados e, com isso, apresenta quatro críticas que podem ser feitas ao ensino tradicional do Direito que falha nessa missão: primeiro, a educação tradicional do Direito cristaliza o objeto de conhecimento do Direito, com conteúdos fixos e imutáveis. Segundo, esta cristalização faz perder a noção de processo e dá destaque ao resultado final, que em outra oportunidade, poderá ser outro. Terceiro, os estudantes recebem passivamente informações prévias sobre soluções de casos, o que não ajuda a prática da advocacia, que consiste em pensar nas possíveis e inúmeras soluções para um problema. Quarto, a ideia errada que a prática da advocacia é uma atividade bibliográfica e teórica que não tem relação com problemas e pessoas reais (COURTIS. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 10-13).

É importante frisar que a formação por meio de clínicas jurídicas é apenas um de muitos métodos por meio dos quais os estudantes podem obter experiência prática no curso de Direito. Outros exemplos são estágios, simulações, representações, jogos e estudos de caso. Rick Wilson defende que a educação clínica deve ter cinco componentes: 1) está inserida dentro da grade curricular do curso de Direito e é oferecida por créditos; 2) estudan-

59 No original: “Clinicians teach Law students about what lawyers do, what they should do, and how they should do it”. (BLOCH, Frank. *The Global Clinical Movement*. xxii)

tes providenciam serviços jurídicos para pessoas físicas e jurídicas com problemas jurídicos reais, até onde a lei da advocacia local permite; 3) os clientes atendidos pelo programa são indigentes ou aqueles que não têm acesso à justiça por motivo de pobreza ou status excludente; 4) estudantes são supervisionados por advogados experientes, geralmente professores dentro da própria clínica; 5) o trabalho prático com um caso é acompanhado de um componente pedagógico que foca em habilidades práticas ou conteúdo, ou ambos⁶⁰ (WILSON. In: CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007).

Por mais que as propostas pedagógicas para clínicas sejam diferenciadas, especialistas em educação clínica geralmente apresentam alguns elementos centrais. Courtis (COURTIS. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007), por exemplo, assinala três: o primeiro é o desenvolvimento da habilidade de formulação por parte do aluno de uma *teoria de caso*, que requer articular aspectos teóricos e práticos (investigar e narrar fatos, pesquisar o direito substantivo e processual, avaliar as provas e considerar as várias decisões adotadas). Segundo, o desenvolvimento prático relacionado ao *trato com o cliente*: a entrevista, aspectos da ética profissional (confidencialidade, conflitos de interesse, omissão de informação etc.) e a forma de dialogar com cliente e o respeito à vontade deste. E, terceiro, o desenvolvimento de *habilidades práticas vinculadas à solução do caso*, o estudante terá que acompanhar todo o andamento do processo (enquanto estiver na faculdade e se for possível dar andamento ao mesmo processo).

Percebe-se que existem algumas características comuns que identificam as clínicas jurídicas no mundo. Bloch e Menon (2011) defendem três dessas qualidades: a) a missão de educação profes-

60 Rick Wilson, em 2004, descreve 4 pressupostos e 10 passos para a estruturação de uma clínica jurídica em qualquer lugar do mundo. (*Ten Practical Steps to Organization and Operation of a Law School Clinic*, Feb., 2004). Texto cedido pelo autor.

sional, ou seja, a educação clínica tem sempre dois objetivos curriculares: prover o ensino de habilidades profissionais para a advocacia e fomentar os valores profissionais de responsabilidade e justiça social; b) a segunda refere-se à metodologia. A aprendizagem clínica é baseada na experiência (*experiential learning*), ou seja, os estudantes aprendem ao praticarem os papéis da profissão (em casos reais ou simulados), totalmente diferente das aulas em sala de aula tradicionais onde o Direito é ensinado em aulas expositivas (*one-way lectures*) ou através de casos e materiais apresentados exclusivamente da forma escrita; c) por último, a educação clínica sempre está comprometida com a reforma da educação jurídica reorientando os futuros profissionais para a justiça social.

É claro, alertam os professores, que não podemos esperar que essas qualidades sejam uniformes nas instituições de ensino superior pelo mundo, onde encontraremos diferenças estruturais, sociais, legais, políticas e econômicas que seguramente terão impactos na organização das atividades da própria clínica. No entanto, sustentam eles, mesmo com essas diferenças, essas duas qualidades – aprendizagem de habilidades profissionais e valores sociais através da experiência junto com um compromisso de reorientar a educação jurídica para a formação de advogados sensibilizados com a justiça social – são encontradas em clínicas ao redor do mundo. E por isso existe, segundo eles, um movimento **global** de clínicas – *Global Clinical Movement* (BLOCH e MENON, 2011.)

2.3.2. Histórico das Clínicas Jurídicas na América do Norte

O processo de surgimento das clínicas jurídicas no mundo pode ser dividido em ondas:

A primeira onda ocorreu no início do século XX⁶¹, quando o método de ensino tradicional, baseado no método da doutrina sobre estudos de caso, foi considerado insuficiente para o ensino jurídico. Em 1917, William Rowe escreve um artigo defendendo que a educação clínica era a melhor maneira de formar advogados competentes⁶². Sua idéia era que os estudantes pudessem trazer para a sala de aula casos reais que estivessem analisando em estágios fora da universidade para que não ficassem apenas com os casos dos livros teóricos.

Em 1921, a Fundação Carnegie para o Ensino Avançado financiou um estudo sobre educação jurídica que ficou conhecido por “*Relatório Reed*”, uma vez que foi escrito por Alfred Z. Reed. O autor identificou três componentes necessários para preparar os estudantes para a prática do Direito: educação geral, conhecimento teórico do Direito e ensino de habilidades práticas (BARRY; DUBIN; JOY, 2000).⁶³ Assim, a partir da década de 1920, após o artigo de ROWE e o Relatório Reed, é iniciado um movimento nos EUA para incluir a educação clínica nos currículos jurídicos. O termo *clínicas* foi inspirado pelas clínicas médicas existentes nas faculdades de Medicina dos EUA para defender a existência de um espaço que oportunizasse uma aprendizagem prática aos estudantes antes que se formassem.

61 Mesmo tendo informações que em 1893 havia uma escritório/clínica na Universidade da Pensilvânia (*University of Pennsylvania's Legal Aid Dispensary*), este tipo de educação jurídica não teve tanto importância ou impacto nessa época.

62 Para maiores informações sobre a defesa da educação clínica nessa época ver os artigos de: BRADWAY, John. *The Nature of a Legal Aid Clinic*, 3 S. Cal. L. Rev. 173, 174 (1930); ROWE, William. *Legal Clinics and Better Trained Lawyers – A Necessity*, 11, Int. L Rev. 591, 591 (1917).

63 Ver: REED, Alfred Z. *Training for the Public Profession of the Law*. In: Carnegie Bulletin, 15. Nova York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, (1921).

Encontram-se registros sobre o termo *clínicas* nos cursos jurídicos especialmente quando Jerome Frank, em 1933, faz uma crítica ao método de ensino jurídico, denunciando a falta de conhecimento prático dos estudantes para o exercício da advocacia. Ele escreveu um artigo fazendo uma analogia com as escolas de medicina, dizendo que da mesma forma que é impensável que um médico se forme sem ter tido contato com pacientes verdadeiros, deveria ser impensável que um advogado se formasse sem ter tido contato com clientes verdadeiros (FRANK, 1933, p. 907-923).

A proposta de Frank é que se criassem clínicas de direito como escritórios de serviços jurídicos gratuitos, supervisionados por advogados com experiência e que ensinariam aos estudantes a prática da advocacia, e não apenas terem aulas com professores pesquisadores/acadêmicos. Essa proposta de ensino, chamada de alternativa à época, surgiu com o propósito principal de questionar a forma como se ensinava o Direito no início do século XX nas faculdades tradicionais. Ou seja, a educação clínica surge “[...] como reação à educação jurídica tradicional, enciclopedista, memorista e pouco prática” (COURTIS. In: VILLARREAL; COURTIS 2007, p. 9) ⁶⁴.

Assim, entre as décadas de 1930 e 1940, professores e estudantes questionaram a educação jurídica da época apontando que esta era ineficiente para formar advogados e defenderam o programa clínico para complementar a educação jurídica com experiências práticas e, ao mesmo tempo, fazer atendimento jurídico gratuito para a população carente (GIDDINGS et al., 2011, p. 5). No final de 1950, mais de um quarto das universidades estaduni-

64 No original: “[...] como reacción a la educación jurídica tradicional, enciclopedista, memorista y poco práctica”.

denses credenciadas oferecia algum tipo de educação clínica embora com formatos variados⁶⁵.

A segunda onda vai de um período entre 1960 e 1990, quando as clínicas jurídicas se solidificam e se expandem pelos EUA e outros países. Alguns fatores que contribuíram para isso acontecer foram: a demanda por relevância social nos cursos jurídicos; o desenvolvimento da metodologia da educação clínica; o surgimento de financiamento externo para iniciar e expandir programas clínicos, e, um aumento de faculdades de Direito interessadas na educação clínica (BARRY; DUBIN; JOY, 2000).

A década de 1960 foi importante para incentivar o crescimento das clínicas jurídicas porque trouxe uma mudança cultural na sociedade estadunidense sobre o papel social relevante que os cursos jurídicos deveriam ter. Assim, mais universidades de Direito passaram a ter uma preocupação em ter espaços onde estudantes e professores pudessem trabalhar em prol da justiça social. É perceptível a associação entre grandes mudanças sociais e o surgimento de clínicas dentro das universidades (em épocas, por exemplo, de transição de regimes totalitários para democráticos, lutas por direitos sociais, lutas contra guerras).

Percebe-se que, assim como na primeira onda a preocupação central era com a inclusão do ensino da prática para a advocacia, na segunda onda o foco era sensibilizar os estudantes para as questões sociais. Por isso, entre as décadas de 1960 e 1970, quando os Estados Unidos passaram por um período de grande questionamento de sua conjuntura política, econômica e social, alguns temas sociais, como pobreza, movimento de mulheres, direitos civis, guerra do Vietnã, influenciaram a direção dos programas das clínicas jurídicas que passaram a trabalhar com projetos nessas

65 É interessante ressaltar aqui que este modelo de clínicas jurídicas que surge nos EUA em 1960 é similar com a construção de nossos escritórios modelos no Brasil.

áreas sociais específicas: direitos da pobreza, direito das mulheres, direitos civis, direitos do consumidor direitos do imigrante e direito ambiental (GIDDINGS et al., 2011).

Em 1970 a Fundação Ford financiou a criação de um Conselho de Educação Jurídica e Responsabilidade Profissional (CLEPR⁶⁶- sigla em inglês). O CLEPR apoiou a criação e o fortalecimento de diversas clínicas nas universidades dos Estados Unidos. Após o apoio financeiro inicial da Fundação Ford, essas clínicas conseguiram manter sua sustentabilidade com o suporte interno das universidades ou com projetos externos.

Nos anos 1980 as clínicas jurídicas eram amplamente aceitas pelas universidades estadunidenses e na década de 1990, as escolas de Direito começam a incluir clínicas de direitos humanos na lista das já existentes para lidar com os problemas sociais relevantes.

Durante esta segunda onda, paralelamente aos Estados Unidos, na década de 1970, de forma bem mais tímida, é iniciado o processo de criação de clínicas no Canadá. É importante destacar que o governo federal, em 1971, financiou quatro clínicas jurídicas para atender comunidades e a idéia principal dessas clínicas era modificar a visão de acesso à justiça do escritório de serviço jurídico tradicional existente (GIDDINGS et al., 2011, p. 8).

A partir dos anos 2000, percebe-se um crescimento de clínicas jurídicas nas universidades canadenses, geralmente inspiradas pelos modelos estadunidenses, como nota-se na fala da Prof^a. Rebecca Cook⁶⁷, fundadora do Programa Internacional de Direitos Humanos da Universidade de Toronto e atual codiretora da Clínica de Direito Sexual e Reprodutivo, quando relata que o modelo tanto do Programa como da clínica foram inspirados na experiência da Universidade de Yale, nos EUA.

66 *Council on Legal Education and Professional Responsibility*

67 Ver a entrevista com a Prof^a. Rebecca Cook no Anexo I.

A terceira onda é iniciada no século XXI, quando a maioria das universidades norte-americanas tem algum tipo de educação clínica em seus cursos jurídicos. O desafio para esta terceira onda parece não ser mais justificar a importância da educação clínica ou convencer as universidades a apoiarem estes programas. Um dos desafios apresentados é ainda a educação clínica estar na “periferia” dos currículos de Direito (BARRY; DUBIN; JOY, 2000). Ainda que estejam presentes nos cursos jurídicos, não são incluídas como disciplinas fundamentais do currículo do Direito e, por isso, os professores de clínicas muitas vezes não têm o mesmo *status* dos professores pesquisadores⁶⁸.

A grande dificuldade que persiste nas clínicas jurídicas estadunidenses, atualmente, parece que é a defesa da dicotomia entre a teoria e a prática jurídica. “Doutrina, teoria, e habilidades não podem ser apreciadas se forem introduzidas sem envolver as questões humanas que um advogado encontra quando está representando clientes.” (BARRY; DUBIN; JOY, 2000). Ou seja, a educação jurídica deveria conseguir articular melhor a prática com a teoria jurídica (já entendida como importante desde a primeira onda), levando ainda em consideração as questões sociais e humanas (defendidas na segunda onda).

68 Ver no Anexo I que isso pode ser notado na fala de todos os professores que visitamos nas clínicas nos Estados Unidos e Canadá: a percepção de que eles não estão no mesmo patamar de reconhecimento institucional em relação aos professores pesquisadores. Por outro lado, esses professores pesquisadores reconhecem a importância das atividades práticas, como as clínicas, mas que são complementares ou auxiliares às atividades de sala de aula dos estudantes, em especial, porque estes gostam e se sentem mais motivados com o ensino do Direito.

2.3.3. Histórico das Clínicas Jurídicas na América Latina

A educação jurídica clínica foi iniciada na América Latina, na década de 1960, conhecida como a primeira geração do “*Movimento de Direito e Desenvolvimento*”. Nesse primeiro momento, as clínicas que surgiam na América Latina tinham como modelo as experiências das clínicas estadunidenses, até porque houve um elevado investimento financeiro para criação dessas primeiras clínicas pela Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (*US Agency for International Development – USAIDS*), Fundação Ford e um grupo de universidades estadunidenses como Yale, Harvard, Wisconsin e Stanford (CASTRO-BUITRAGO et al., 2011).

Por outro lado, houve resistência na entrada desse “modelo” de educação jurídica através de clínicas, pois os países latino-americanos envolvidos entendiam que era mais uma forma de dominação dos países do Norte ao Sul. Sendo assim, essa primeira geração deste *Movimento* foi considerada um fracasso por tentar enquadrar um padrão de educação jurídica que não era o existente nos países latino-americanos (BARRY; DUBIN; JOY, 2000)⁶⁹.

Felipe González destaca três problemas com essa primeira geração que fez com que as clínicas criadas neste momento não causassem grande impacto social:

- a) não considerou a escassez de recursos das Escolas de Direito latino-americanas, o que fez com que não existisse um acompanhamento efetivo dos professores e, por

69 A própria Fundação Ford fez uma avaliação negativa sobre este investimento. Ver: *The Ford Foundation, Law and Development Movement: A History of the Foundation's Role in Fostering American Legal Assistance to Developing Countries*, Memorandum, 30 de abril 1998. (Documento cedido pelo coordenador do projeto – Professor Felipe González)

isso, os casos trabalhados eram de baixa complexidade. Segundo ele: “O que é mais grave, de alguma maneira isso significa imbuir a futuros juízes e advogados desde jovens em algumas práticas que constituem vícios típicos dos sistemas jurídicos latino-americanos, em especial na delegação de funções”⁷⁰ (GONZÁLEZ, 2004, p. 13);

- b) acabaram tendo um papel secundário no interior das Faculdades de Direito, o que fez com que os setores mais tradicionais, que haviam feito resistência às clínicas, ganhassem força, pois as clínicas não conseguiram exercer o papel transformador a que aspiravam;
- c) a maioria dos casos trabalhados não haviam tido grandes impactos sociais, apesar de terem prestado serviços jurídicos gratuitos a pessoas carentes (GONZÁLEZ, 2004).

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorre a segunda geração do *Movimento de Direito e Desenvolvimento*, quando a maioria dos países latino-americanos estava em períodos de transição de governos autoritários para governos democráticos. Há menos resistência à entrada de novas perspectivas para o ensino jurídico, encampadas por jovens professores universitários, com influência de advogados e intelectuais da área de direitos humanos que se destacaram na luta por esses direitos durante os regimes autoritários.

Essa reflexão sobre a educação jurídica era presente em Faculdades de Direito, em especial, da Argentina, Chile, Colômbia e Peru através do debate de temas de interesse público como: liberdade de expressão, direitos de minorias, direitos humanos etc.

⁷⁰ No original: “*Lo que es más grave, de alguna manera esto significa imbuir a los futuros jueces y abogados desde jovenes en algunas prácticas que constituyen vicios típicos de los sistemas jurídicos latinoamericanos, en especial en la delegación de funciones*”.

Surgiram, assim, as **Clínicas de Interesse Público** que trabalhavam “[...] inicialmente com litígio estratégico, atentas em conectar as faculdades de Direito tanto com questões sociais como com novos desafios teóricos para as teorias do Direito.” (CASTRO-BUITRAGO et al., 2011, p. 70)⁷¹.

Em 1995, a Universidade Diego Portales, no Chile, coordenou um projeto de pesquisa sobre a situação das ações de interesse público. O projeto durou nove meses e verificou experiências na Argentina, Chile, Colômbia e Peru. Após esta pesquisa, em 1997, foi criada a *Rede de Clínicas Jurídicas de Interesse Público*, inicialmente com Argentina, Chile e Peru, que depois incluíram Equador, Colômbia e México⁷².

É interessante destacar que todas as universidades envolvidas se comprometeram a apoiar as clínicas de interesse público de suas Faculdades de Direito e de respeitar alguns critérios, como: que o interesse público apareça com nitidez no caso, que se trate de casos paradigmáticos que possam servir de modelo para o desenvolvimento de outros casos e para fortalecer a jurisprudência; que seja possível detectar no caso defeitos estruturais de ordem interna para que se busquem mudanças através da ação jurídica e que exista um compromisso institucional com as defesas assumidas (GONZÁLEZ, 2004).

As clínicas de interesse público também trabalham com atividades de pesquisa sobre temas de interesse público, em especial, no início da Rede isso foi importante para que houvesse um aprofundamento do próprio tema. Adicionalmente, destaca-se que essas clínicas sempre trabalharam em parceria com ONGs, uma

71 No original: “*They worked initially in strategic litigation, attempting to connect Law schools with both social issues and new theoretical challenges for legal theory*”.

72 Maiores informações sobre a Rede latino-americana de clínicas de interesse público ver: <http://www.clinicasjuridicas.org/>

vez que um dos objetivos do programa era canalizar as formas de participação da sociedade civil⁷³ (GONZÁLEZ, 2004).

É importante nesse momento destacar que tanto na América do Norte quanto na América Latina a motivação para a criação de clínicas jurídicas nos currículos acadêmicos dos cursos de Direito foi trazer a prática jurídica aos estudantes e, principalmente, formá-los para a arte da advocacia. Adicionalmente, percebe-se que o contexto sócio-histórico sempre influenciou na criação desses espaços, como um espaço de transformação social e, ainda, que pudesse contribuir para ampliar o acesso à justiça de grupos excluídos e mais vulneráveis. Como afirma Abramovich (2007, p. 91), as clínicas jurídicas de interesse público são:

[...] um âmbito de trabalho jurídico tendente a garantir a vigência de alguns direitos e o acesso à justiça de determinados setores de população e, ao mesmo tempo, como um espaço de docência destinado à preparação dos estudantes para a prática profissional da advocacia.⁷⁴

2.3.4. As Clínicas de Direitos Humanos na América do Norte e América Latina

As clínicas jurídicas surgiram na América do Norte e na América Latina com um mesmo objetivo de mudar a metodologia tra-

73 Um exemplo é a Universidade de Buenos Aires (UBA) que criou, desde o início, a clínica de interesse público em parceria com a ONG Centro de Estudos Legais e Sociais (CELS). Alguns estudantes do curso de Direito da UBA eram selecionados para serem treinados pela ONG em litígio de direitos humanos.

74 No original: “[...] un ámbito de trabajo jurídico a garantizar la vigencia de algunos derechos y el acceso a la justicia de determinados sectores de la población y, al mismo tiempo, como un espacio de docencia destinado a la preparación de los estudiantes para la práctica profesional de la abogacía”.

dicional do ensino jurídico. Juntamente com a criação de diversas clínicas jurídicas, foram criadas clínicas específicas para tratar do tema dos *Direitos Humanos*, ou seja, as clínicas de direitos humanos, as quais têm conseguido ter um impacto social em todo o continente.

A grande maioria das clínicas de direitos humanos nesses países possui um enfoque na área internacional⁷⁵, pois como defende Deena Hurwitz, em pleno século XXI, não poderia existir uma advocacia que desconsiderasse o direito internacional. Por isso, para ela, é fundamental que os estudantes de Direito sejam preparados para um mundo internacionalizado, não apenas com um curso sobre o tema, mas através de uma aproximação pedagógica que faça o estudante perceber a inevitabilidade da área internacional na prática jurídica, em especial, na prática dos direitos humanos (HURWITZ, 2003).

Não existe um único conceito, modelo ou formato de clínica de direitos humanos, sustenta Hurwitz (2011, p. 101): “Eu acho que a maioria concorda que não existe um paradigma único para as clínicas de direitos humanos. Elas são diversas e, como a advocacia em direitos humanos em si, inovadora e contextualizada.”⁷⁶ Em geral, a clínica de direitos humanos nos EUA é um curso prático que tem como referência o direito internacional e que enga-

75 Faz-se mister destacar que a nomenclatura dos Direitos Humanos (*human rights*) nos EUA, na maioria das vezes, está associada ao âmbito internacional e, por isso, envolve a luta de estrangeiros, dentro ou fora do seu país (ou a luta de direitos em outros países). Quando a luta é por direitos dos cidadãos estadunidenses a nomenclatura geralmente usada é a de direitos civis (*civil rights*), que estariam garantidos na Constituição. Com isso, as clínicas de Direitos Humanos na América do Norte trabalham na maioria das vezes com países ou vítimas estrangeiras e, ainda, utilizando instrumentos e mecanismos internacionais de Direitos Humanos. Por este motivo, em sua grande maioria, têm o nome de: Clínicas Internacionais de Direitos Humanos.

76 No original: “I think most would agree that there is no single paradigm for human rights clinics. They are diverse and, like human rights advocacy itself, innovative and context specific”.

ja os estudantes em técnicas de advocacia em direitos humanos (HURWITZ, 2006, p. 38). É importante destacar que este tipo de clínica geralmente não é centrado no atendimento individual de pessoas (client-centred), como outras clínicas fazem (ex.: clínicas de refugiados ou imigrantes). As estratégias, segundo ela, às vezes são jurídicas (litígio, assistência jurídica, advocacia legislativa), mas, na maioria das vezes, são não jurídicas (educação em comunidades, investigação/pesquisa e elaboração de relatórios). Às vezes são realizadas em tribunais, mas, ainda mais comum, na imprensa, nas ruas, em espaços governamentais e em conferências mundiais (HURWITZ, 2006). Assim, advocacia em Direitos Humanos envolve litígio, monitoramento, elaboração de relatórios, desenho de políticas e legislações, organização e *lobbying*. “As clínicas de Direitos Humanos têm por objetivo introduzir esta variedade de práticas aos estudantes de Direito, e a engajá-los criticamente e na prática no desenvolvimento de uma ou mais dessas habilidades”⁷⁷ (HURWITZ, 2006, p. 39).

A maioria das clínicas de direitos humanos na América do Norte e América Latina trabalha com atividades de extensão, ou seja, os estudantes têm que se relacionar com entidades parceiras para desenvolver seus projetos, já as atividades de Programas de Direitos Humanos, por exemplo, estão mais focadas em pesquisas e atividades de ensino, como seminários e debates institucionais. Hurwitz observa que algumas faculdades de Direito nos EUA têm ambos: programas e clínicas de direitos humanos. Afirma, ainda, que a primeira clínica de direitos humanos surgiu em 1989 e que, em 2006, existiam pelo menos em 15 faculdades de Direito das 185 credenciadas nos EUA (HURWITZ, 2006).

77 No original: “Human Rights clinics aim to acquaint law students with this variety of practice, and to engage them critically and practically in developing one or more of these skills”.

Para os estudantes de Direito, participar de clínicas de direitos humanos durante a graduação pode trazer inúmeros benefícios. Primeiro, eles aprendem que o Direito pode ser um *meio* para mudanças sociais e não é um *fim* em si mesmo. E, adicionalmente, adquirem habilidades de advocacia em geral e que também podem ser utilizadas para a advocacia em direitos humanos, ou seja, é importante destacar que essas habilidades são úteis não apenas para a advocacia em direitos humanos, mas sim, para qualquer profissão jurídica. Essas habilidades, segundo Hurwitz (2006, p. 40), dão ênfase:

[...] na escrita de peças jurídicas; na boa comunicação oral; na habilidade de pensar criticamente e de desenvolver estratégias efetivas para solucionar problemas; na capacidade de ser organizado mesmo sob pressão e com demandas concorrentes; no trabalho em grupo; em desenvolver uma forte habilidade de pesquisa, incluindo pesquisa de fatos e pesquisa em direito interno e internacional; e a habilidade de reconhecer e resolver situações de papéis e responsabilidades profissionais.⁷⁸

Há cinco pontos fortes da educação clínica para servir como meio de formação de defensores de direitos humanos, segundo Rick Wilson: em primeiro lugar, o foco geral do método de ensino recai sobre os estudantes e na aprendizagem, e não nos professores e no ensino, assim, “[...] aprendem a confirmar em suas próprias experiências e julgamentos e a obter autossuficiência, em vez de depender do professor como uma fonte ‘especializada’ de todas as

78 No original: “[...] legal, factual and advocacy writing; good oral communication; the ability to think organised even under pressure and with competing demands; to work in teams; to develop strong research skills, including factual research and research in international and domestic Law; and the ability to recognise and resolve issues of Professional roles and responsibilities”.

respostas para todas as questões” (WILSON. In: CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007, p. 393).

Em segundo lugar, normas teóricas são testadas e analisadas pelo professor e pelo estudante na vida real; em terceiro lugar, o método está centrado tanto no processo de resolução de conflitos como no conteúdo das próprias leis; em quarto lugar, o método de clínica permite que o estudante use soluções criativas e auto-determinadas na solução de problemas, ao contrário da aplicação rígida da lei. Em quinto lugar, o estudante desenvolve não apenas as capacidades cognitivas, mas também as respostas afetivas e emocionais para as questões envolvidas, ou seja, as leis teóricas

[...] não podem ser separadas da realidade da experiência humana, muitas vezes brutal dentro da qual a lei é vivida. Respostas emocionais, poderosas a violações de direitos humanos devem ser reconhecidas, discutidas e reconciliadas com normas jurídicas, algumas vezes frias e aparentemente insensíveis, envolvidas na resolução de casos reais. (WILSON. In: CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007, p. 394)

Na época da inserção do tema de clínicas jurídicas na América Latina, a Iniciativa de Justiça para a Sociedade Aberta (*Open Society Justice Initiative*) definiu em um artigo⁷⁹ que as clínicas funcionavam muitas vezes como um escritório jurídico e que os estudantes das clínicas jurídicas, na visão deles, eram orientados sempre por advogados habilitados. Eles apresentaram algumas características que descreveram como essenciais para a educação clínica e que foram levados em conta na definição de clínicas jurídicas, em especial, as clínicas de interesse público, na América Latina:

79 A Open Society Justice Initiative – OSJI - fez um reconhecimento a Lucie Atkins como autora principal do artigo.

- a) Os estudantes geralmente participam das clínicas nos anos mais avançados do curso, levam a cabo tarefas relacionadas com a representação do cliente e realizam diversas atividades vinculadas com a prática jurídica;
- b) Os estudantes aprendem a doutrina, as habilidades e as questões éticas da prática jurídica de que necessitam para desempenhar suas tarefas. As classes lhes permitem complementar a experiência prática através de um foro que permite a discussão, a reflexão e a retroalimentação;
- c) O trabalho dos estudantes é supervisionado por um ou vários professores ou advogados supervisores. Independentemente de que os estudantes representem ou não os clientes nos tribunais, a clínica conta, por regra geral, com um advogado praticante;
- d) Num cenário ideal, os estudantes recebem créditos curriculares pelas matérias, tanto pela participação e desempenho na classe, mas também pelo trabalho na clínica (parte prática);
- e) A clínica oferece seus serviços sem cobrar por eles, pois geralmente os clientes das clínicas não podem pagar as despesas de um advogado particular. (ATKINS. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007).

Apesar de apresentar as características que considera essenciais na maioria das clínicas, a autora pondera que não existe um tipo apenas de clínica e destaca então algumas diferenças que podem existir entre elas: a primeira é o lugar onde se presta o serviço jurídico, ou seja, podem existir clínicas que não estão sediadas dentro das faculdades de direito, mas sim nas comunidades (clí-

nica comunitária) ou ainda em ambientes móveis que são cedidos pelas comunidades interessadas (*clínica móvel ou street law clinic*); a segunda é que os estudantes podem trabalhar com casos e clientes reais, como também podem trabalhar com casos simulados, ou seja, há clínicas que os estudantes podem litigar, representar diretamente os clientes e, em outras, participam mais da negociação, ou da assistência legal preparando documentos; a terceira é que há clínicas onde os estudantes atuam mais como educadores nas ruas ou oferecendo meios alternativos de solução de controvérsias; e, por último, é que as clínicas podem trabalhar com temas gerais, mas também terem o foco num tema específico, como mulheres, jovens, presos etc. (ATKINS. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 31-32).

James Cavallaro e Fernando Elizondo García, em artigo sobre as experiências de clínicas de direitos humanos nas Américas, defendem algumas mudanças metodológicas que consideram importantes para o avanço das clínicas de direitos humanos nos dias de hoje. Antes de descrevê-las é importante destacar que os autores observam que faz, aproximadamente, oitenta anos que houve a mudança no ensino do Direito para a inclusão das clínicas jurídicas e esta foi para melhorar a formação de advogados. Se hoje o trabalho de um advogado é diferente de oitenta anos atrás, certamente as clínicas terão que mudar suas metodologias para “dar conta” da formação dessas novas habilidades.

Primeiramente sustentam que um advogado de direitos humanos deve aprender a advogar no sentido mais amplo do termo.⁸⁰ Para eles, ser advogado em sentido amplo refere-se a: “[...] negociar, a saber comunicar-se, a organizar campanhas e trabalhar com movimentos

80 Em inglês os termos “lawyer” e “advocate” têm significados diferentes. O primeiro é usado para aquele que estudou formalmente em uma escola de Direito e é reconhecido para exercer a função, e o segundo é aquele que advoga a favor de uma pessoa, que pode ser algo muito mais abrangente que o litígio em si.

de base, a avaliar opções, não necessariamente jurídicas, e avaliar a melhor”⁸¹ (CAVALLARO; ELIZONDO GARCIA, 2011, p. 136).

Como um estudante de Direito geralmente não aprende a advogar em *foros* não jurídicos, não sabem dialogar com comunidades indígenas ou quilombolas ou, mesmo, lidar com a imprensa e precisam aprender essas capacidades de comunicação. Ademais, alertam os autores, diferente das vítimas de direitos humanos da época das ditaduras latino-americanas, as vítimas atualmente não são de classe média ou alta, mas são de camadas sociais populares e geralmente muito distantes das camadas sociais desses estudantes de Direito. Isso faz com que a segunda mudança seja melhorar a capacidade de comunicação desses estudantes com a sociedade real e concreta atingida nos casos de violações de direitos humanos que serão trabalhados. (CAVALLARO; ELIZONDO GARCIA, 2011)

Outra mudança é sempre considerar que os direitos humanos, hoje entendidos como universais, interdependentes e indivisíveis, abrangem os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, sexuais e reprodutivos, dentre outros. Sendo assim, as clínicas de direitos humanos têm que ampliar o leque das entidades e vítimas com que trabalha e não apenas ter enfoque nos direitos civis e políticos. Os estudantes devem ter conhecimento de como utilizar a tecnologia, câmeras, gravadores e filmadoras que podem ser muito úteis a fim de utilizar fotos, vídeos e entrevistas para documentar as violações de direitos humanos. Outra mudança que eles trazem como fundamental é não limitar as atividades da clínica em litígios, nem mesmo litígios estratégicos:

Infelizmente, a maioria dos estudantes que participam em clínicas chegam com uma visão limitada do que é um ad-

81 No original: “[...] negociar, a saber comunicar, a organizar campañas y trabajar con movimientos de base, a evaluar opciones – no necesariamente jurídicas – y tomar la mejor”.

vogado de direitos humanos. Crêem que o advogado-ativista dos direitos humanos se dedica, quase exclusivamente, na elaboração de escritos jurídicos, na apresentação dos mesmos e outros trâmites perante o poder judicial.⁸² (CAVALLARO; ELIZONDO GARCÍA, 2011, p. 137).

Por fim, os estudantes precisam ser participantes ativos em todas as fases das atividades da clínica, desde a seleção dos assuntos a serem trabalhados, a elaboração dos planos de trabalho, dos relatórios, das visitas, da escrita de peças processuais etc., pois, assim, defendem os autores, eles aprenderão mais e estarão bem mais motivados (CAVALLARO; ELIZONDO GARCÍA, 2011).

Estudar e trabalhar com o tema dos direitos humanos também exige levar em consideração as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas. Ou seja, as próprias relações de poder existentes. Assim, ao trabalhar em parceria com organizações da sociedade civil e com as próprias vítimas, os estudantes acabam formando uma visão crítica, que somente pode ser melhor desenvolvida através da educação, treinamento, organização comunitária e estratégia advocatícia (HURWITZ, 2003).

Adicionalmente, a educação dentro de uma clínica de direitos humanos deve ter caráter interdisciplinar, pois a educação em direitos humanos, embora seja geralmente ensinada através do estudo de leis é, na verdade, um tema interdisciplinar. “Muitas, mas não todas as clínicas estão localizadas dentro de faculdades de Direito”⁸³, afirma Dina Haynes observando que existem algumas

82 No original: “Desafortunadamente, la mayoría de los alumnos que participan en clínicas llega con una Vision limitada de lo que es un abogado de los derechos humanos. Creen que el abogado-activista de los derechos humanos se dedica, casi exclusivamente, a la elaboración de escritos jurídicos, la presentación de los mismos y otros trámites ante el poder judicial”.

83 No original: “Many, but not all human rights clinics are located within Law schools”.

clínicas de direitos humanos interdisciplinares em outras faculdades, como na faculdade de estudos internacionais (HAYNES, 2006-2007, p. 392).

O desafio ainda é encontrar a forma mais adequada de fazer isso, como ressalta Maran (2007, p. 303):

Identificar um departamento para um curso superior em direitos humanos dentro da universidade não é tarefa simples. Em tese, os departamentos de humanidades, ciências políticas, estudos internacionais, que desenvolverem desde estudos regionais e culturais até estudos de desenvolvimento e estudos de campos interdisciplinares, poderiam justificadamente ser candidatos. Em alguns casos, a forma de acesso com menos resistência é interdisciplinar ou interdepartamental.

2.3.4.1. Visitas *in loco*: Clínicas Canadá, Chile e EUA

Em 2011, esta autora teve a oportunidade de visitar alguns programas e clínicas de direitos humanos no Canadá, Chile e EUA⁸⁴.

No Canadá foram visitadas três universidades: a Universidade de Toronto, a Universidade McGill e a Universidade de Quebec a Montreal (UQAM). No Chile, foi visitada a Universidade Diego Portales e, nos EUA, a Universidade de Harvard e a Universidade de Yale.

Puderam-se observar nessas visitas algumas características comuns entre essas clínicas. Primeiramente, todas elas estão

84 A pesquisadora foi contemplada com uma bolsa de pesquisa pela Embaixada Canadense no Brasil (*Faculty Enrichment Program*) para visitar clínicas de Direitos Humanos no Canadá, Chile e EUA, assim como fazer um estágio na organização não governamental EQUITAS, especializada em educação em Direitos Humanos e sediada em Montreal, Quebec, Canadá.

institucionalizadas como disciplinas optativas previstas na grade curricular. Mesmo sendo optativas, foi perceptível que o número de alunos que freqüentam essas disciplinas depende do tempo de existência e da tradição da educação clínica na universidade. Por exemplo, nas Universidades de Yale e Harvard, antigas no uso da educação clínica, uma média de 75% dos estudantes de Direito cursam alguma clínica jurídica durante o curso. Já na Universidade de Quebec a Montreal, onde as clínicas são recentes, apenas 20 a 25% dos alunos optam por terem esta experiência.

Segundo, a educação clínica está, cada dia mais, ganhando reconhecimento pelos outros professores da universidade (Professores Titulares – *Faculty Professors*). Os professores de clínicas jurídicas geralmente não tem o mesmo *status* nessas universidades, inclusive não obtendo diversos benefícios e estabilidade. A Prof^a. Rebecca Cook, professora titular da Universidade de Toronto, reconhecida internacionalmente como pesquisadora, ressaltou que:

Existem várias formas de ensinar Direito e a educação clínica é uma delas. Em minha experiência percebi que os alunos mais jovens ficam extremamente motivados com as atividades das clínicas, o que os fazem estudar mais.⁸⁵

Em relação à distinção que a universidade faz entre os professores de clínicas e os professores pesquisadores, o Prof. James Silk, fundador da clínica de direitos humanos da Universidade de Yale, uma das mais antigas dos EUA, disse que não vê problema nesta distinção, pois, segundo ele:

[...] não precisamos votar nas reuniões de departamento e, assim, não somos cobrados para participar dessas reuniões

85 Todas as falas descritas neste 2.3.4.1 foram transcritas das conversas realizadas durante a viagem e podem ser verificadas na íntegra no Anexo I.

nem apresentar produção acadêmica (publicações) como os outros professores. Ainda, acho que os outros professores têm inveja dos professores de clínicas, os quais são mais “queridos” pelos estudantes pela proximidade com que trabalham, pois usam outra metodologia.

Terceiro, os grupos de alunos trabalham com projetos escolhidos por eles no início do ano. Às vezes os professores buscam projetos interessantes na sociedade local, outras vezes esses projetos chegam por demanda externa e são oferecidos aos estudantes. Todas as clínicas da América do Norte visitadas não fazem representação judicial de clientes, no entanto, apóiam entidades da sociedade civil quando esta desejam judicializar suas demandas ou encaminham para escritórios de advocacia que fazem esta atividade *pro bono*. Já no Chile, a clínica de Interesse Público judicializa demandas, em parceria com entidades da sociedade civil, mas ficam responsáveis pelas ações.

As atividades das clínicas estão direcionadas a uma metodologia mais de solução de problemas (*problems solving*), nos EUA e de litígio estratégico, na América Latina. Os professores de Harvard observam que esta metodologia de solução de problemas:

Parece ser o foco mais importante do trabalho da clínica, pois não é uma questão de análise jurídica ou litígio, mas sim de aprender a diagnosticar um problema com uma investigação prévia (*fact-finding*). Para isso, os estudantes aprendem a fazer entrevistas e participam de simulações (*role-plays*).

Por outro lado, os estudantes da Universidade de Yale observaram que eles não fazem muita simulação ou treinamento prévio: A gente aprende mais na ação, na execução do projeto, no *aprender-fazendo*, garantem eles.

Por fim, o que mais ficou evidente nas aulas que foram observadas por esta pesquisadora foi que a educação clínica tem uma abordagem extremamente participativa, ou seja, todos os estudantes falam, perguntam, descrevem suas experiências, fazem perguntas, compartilham angústias e dúvidas; e, os professores, ouvem atentamente, mostrando respeito por cada fala e valorizando esta troca de vivências. No final, os professores fazem observações de quais seriam outras formas possíveis de intervenção e de solução para os problemas de direitos humanos trabalhados. Ficou evidente que os estudantes estavam estimulados, autoconfiantes e dispostos a pensar em novas estratégias a partir das sugestões e observações dos outros colegas e professores.

2.3.5. O Surgimento de Clínicas Jurídicas no Brasil

As clínicas de direitos humanos surgiram na América do Norte na década de 1990 e as clínicas de interesse público surgiram na América Latina a partir da mesma década. No Brasil, percebe-se um primeiro movimento de criação de clínicas jurídicas em geral a partir do século XXI e este movimento tem sido impulsionado pelo protagonismo das clínicas de direitos humanos.

Diante da crise do ensino de Direito no Brasil, já abordada anteriormente, os cursos jurídicos ainda hoje buscam um espaço para articular a teoria com a prática jurídica e, ainda, formar profissionais da área do Direito comprometidos com a Justiça Social. Assim, além dos outros espaços universitários existentes, nesta última década, diferentes formatos de clínicas jurídicas surgiram no Brasil⁸⁶.

⁸⁶ Na Conferência de Abertura do I Encontro Brasileiro de Clínicas de Direitos Humanos, em 16/04/2012, sediado pela UNIRITTER, em Porto Alegre, James Cavallaro destacou algumas diferenças entre uma clínica de Direitos Humanos e um núcleo de prática jurídica (NPJ). Ele fez esta distinção apresentando quatro

É possível identificar diversos espaços dentro dos cursos jurídicos brasileiros que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão na temática dos direitos humanos, em especial, centros, núcleos, laboratórios ou institutos de direitos humanos. No entanto, esses espaços denominados *clínicas jurídicas* somente surgem a partir do século XXI.

Foi um movimento iniciado por instituições isoladas, geralmente inspiradas pela atuação de algum professor que conhecia as atividades das clínicas de direitos humanos em outros países. No Brasil, a maioria dessas clínicas iniciou suas atividades com um estudo sobre os sistemas internacionais de direitos humanos, em especial, o sistema interamericano de direitos humanos⁸⁷.

Apresentar-se-ão as clínicas de direitos humanos identificadas por região a fim de demonstrar de forma sucinta este processo recente no país⁸⁸.

pontos (ênfase, cliente, beneficiário e métodos) exatamente por causa da confusão que, às vezes, se encontra na determinação dos papéis desses espaços:

- a) o ENFOQUE do Núcleo de Prática Jurídica é assistencial, enquanto o da clínica deve ter uma intervenção estratégica de alto impacto;
- b) o CLIENTE do Núcleo de Prática Jurídica é o indivíduo/cliente carente de recursos, enquanto na clínica é uma comunidade, um coletivo de pessoas;
- c) o BENEFICIÁRIO do Núcleo de Prática Jurídica é esse indivíduo/cliente carente, enquanto o da clínica é o coletivo atingido, uma comunidade ou grupo social; e,
- d) os MÉTODOS seriam no Núcleo de Prática Jurídica a representação judicial, ações de pequenas causas na justiça comum etc., e na clínica há diversas formas de intervenção, como uso da mídia, campanhas, *lobby* parlamentar, dentre outros.

87 Analisando as atividades das clínicas existentes, pode-se perceber a participação de estudantes em simulados internacionais de Direitos Humanos, em especial, a competição de julgamento simulado sobre o sistema interamericano, realizado pela *Washington College of Law/American University* e atualmente também pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Muitas universidades brasileiras participam desta competição e, algumas clínicas foram criadas inicialmente como o espaço de estudo para essa competição.

88 O objetivo aqui não é fazer um mapeamento ou cartografia de todas as clínicas existentes, mas apresentar algumas delas que vêm desenvolvendo atividades de forma diferenciada.

As clínicas de direitos humanos no Brasil

Na região Norte e Centro-oeste, foi criada uma Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, formada pela Clínica de Direitos Humanos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); a Clínica de Direitos Humanos da Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Desde 2011, esta Rede tem se encontrado a fim de debater o modelo de educação clínica com o propósito de modificar a estrutura pedagógica de ensino do Direito, influenciar a concepção social dos futuros profissionais de Direito, para que identifiquem sua função social e contribuam para a transformação da realidade a sua volta⁸⁹.

Existe, ainda, na região Norte, a Clínica Jurídica de Direitos Humanos do Centro Universitário do Pará – CESUPA que tem como objetivos: a pesquisa sobre Direitos Humanos e sua efetivação no âmbito nacional e internacional, participação em projetos de entidades parceiras, participação em simulados nacionais e internacionais, organização de eventos acadêmicos e outras atividades relacionadas à prática e efetivação dos Direitos Humanos⁹⁰.

Na região Sudeste existe a Clínica de Direitos Humanos e Empresas da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) - de São Paulo e a Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama do Curso de Direito da Universidade do Estado de São Paulo (USP).

A Clínica de Direitos Humanos e Empresas da FGV é uma entre as oito clínicas existentes, a saber, Clínica de Direito dos Negócios, Clínica de Direito Penal; Clínica de Direito Público dos Negócios, Clínica de Direito Tributário; Clínica de Mediação e Facilitação de Diálogos, Clínica de Desenvolvimento Sustentável e Clínica de Desenhos de Sistema de Disputas. O curso de Direito

⁸⁹ Maiores informações ver: <www.cidh.ufpa.br>.

⁹⁰ Informações cedidas por integrante da Clínica de Direitos Humanos do CESUPA.

inclui este espaço como uma metodologia de ensino, prevista na grade curricular com 120h/a, na qual os estudantes escolhem de quais clínicas querem participar durante o curso. Os objetivos das clínicas de prática jurídica, segundo a instituição são:

[...] a aproximação de teoria e prática em laboratórios temáticos, com a aplicação das habilidades e do conteúdo desenvolvidos nos semestres anteriores do curso. As clínicas estimulam o aluno a aperfeiçoar sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma, trabalhar em equipe, lidar com questões éticas, negociar e formular estratégias na área temática escolhida, sob supervisão pedagógica de advogados orientadores, a fim de que possa se preparar para o complexo ambiente da advocacia. As clínicas temáticas têm, em síntese, a preocupação com o “continuum” da educação jurídica, evitando o distanciamento do direito em relação à realidade que o envolve.⁹¹

A Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama da USP foi criada totalmente por iniciativa dos estudantes e é gerida, inclusive com recursos financeiros, pelo Centro Acadêmico XI de Agosto. A Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama consiste em:

[...] uma matéria de cultura e extensão da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo na qual se aplica o método clínico de ensino do direito, que consiste, resumidamente, no estudo conjunto da teoria e prática jurídica que permite desenvolver nos seus alunos habilidades necessárias à vida prática do jurista, incitando ainda espírito crítico para aprender e compreender o Direito, comple-

91 As informações sobre as clínicas e a grade curricular podem ser encontradas em: <<http://direitogv.fgv.br/oficinas-e-clinicas>>

mentando a formação jurídica tradicional, atuando especificamente no estudo e prática dos Direitos Humanos⁹².

Na região Sul, podem ser encontradas a Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville/SC e a Clínica de Direitos Humanos da UNIRITTER, em Porto Alegre/RS. A primeira está institucionalizada como um projeto de ensino, pesquisa e extensão e, a segunda como um projeto de extensão.

A Clínica de Direitos Humanos da UNIVILLE⁹³ foi criada em 2007 (ao que tudo indica a primeira institucionalizada no Brasil) como um projeto de extensão voluntário e tem como objetivo principal proporcionar ao meio acadêmico a oportunidade de interagir atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como articular a teoria com a prática dos direitos humanos. A Clínica de Direitos Humanos da UNIRITTER foi criada em 2011 como um projeto vinculado à pró reitoria de extensão e tem alunos da pós graduação e da graduação⁹⁴.

Na região Nordeste foi identificada apenas uma clínica de direitos humanos. A Clínica de Direitos Humanos da Faculdade Damas, em Recife/PE. Esta clínica foi criada em tem por ações: intervenção por *amicus curiae* perante o Judiciário nacional brasileiro em situações que envolvam Direitos Humanos e direitos fundamentais e intervenção por litigância internacional perante o sistema das Nações Unidas (ONU) e o sistema da Organização

92 Ver: < http://www.direito.usp.br/extensao/Arquivos/edital_clinicas_luiz_gama_2012.pdf>

93 Maiores informações: <http://novo.univille.edu.br/pt-BR/departamentos/direito/clinica-direitos-humanos/608138> ou www.facebook.com/clinicadh

94 Ver: www.uniritter.edu.br

dos Estados Americanos (OEA), Comissão e Corte Interamericana de Direitos Humanos.⁹⁵

O intuito aqui não é descrever com detalhes as atividades e projetos das clínicas de direitos humanos existentes no Brasil, mas apenas apresentar uma amostra que destaca a existência de clínicas nas regiões brasileiras que vêm sendo constituídas de maneira diversa e com formas de institucionalização diferenciadas.

Percebe-se, assim, que nesse primeiro movimento de surgimento de clínicas de direitos humanos no Brasil há diferentes experiências pelas regiões. Algumas com um formato norte-americano, outras com um formato latino-americano, às vezes com os dois misturados e, ainda, algumas vezes para realizar as mesmas funções de outros espaços institucionalizados e existentes nos cursos jurídicos nacionais.

Destacam-se em todas elas as preocupações com a articulação entre a teoria e prática do Direito; a sensibilização dos estudantes, tanto da graduação como da pós-graduação, para as mudanças sociais e o reconhecimento da autonomia desses estudantes para estudar, pensar, debater e/ou intervir, de forma protagonista, propondo inúmeras soluções criativas (jurídicas, políticas, educativas, sociais e culturais) para os problemas estruturais relevantes. No entanto, não foram identificados em todas elas, através da leitura de seus regimentos/apresentações, a ênfase na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a inclusão na grade curricular e, ainda, o enfoque interdisciplinar.

Acreditamos que uma educação clínica, que assimile as ricas contribuições das experiências de educação em direitos humanos das universidades brasileiras, assim como da experiência da educação jurídica clínica das universidades latino-americanas e norte-americanas irá formar um defensor em direitos humanos mais preparado para os desafios da sociedade brasileira atual.

95 Mais informações: <<http://www.faculdadedamas.edu.br/clinica-direitos-humanos>>.

RESUMO

Destacou-se neste capítulo que os primeiros cursos de Direito surgem no Brasil, no século XIX, com o propósito, primeiramente, de formar a elite nacional e depois os tecnocratas que irão ocupar os cargos públicos. Desde essa época, há um distanciamento entre o ensino da teoria e da prática jurídica nas universidades. Há também uma grande dificuldade dos estudantes fazerem análises complexas sobre os fenômenos sociais.

Com a identificação de uma crise no ensino do Direito, o MEC edita a Portaria 1886/94, a qual sustenta que o curso jurídico deve: integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão; fortalecer o vínculo entre teoria e prática e, ainda, estar aberto à interdisciplinaridade.

Em 2004, através da Resolução 09/2004 da CNE/CSE, publicam-se as novas Diretrizes Curriculares para o ensino do Direito que reforça que os projetos político-pedagógicos (PPPs) devem: sustentar que o curso tenha inserção social e política; realizar a interdisciplinaridade; integrar a teoria e prática e incentivar a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para suprir esse marco regulatório, surgem três espaços universitários com experiências em direitos humanos: a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP); o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH). Esses espaços estão mais vinculados a atividades de ensino ou de extensão. Não há um enfoque em pesquisa. Eles foram criados com propósitos diferentes, mas, em linhas gerais, buscam contribuir com o acesso à justiça de pessoas mais vulneráveis e proporcionar aos estudantes de Direito um contato direto com clientes reais.

Atualmente tem surgido no Brasil outro espaço de direitos humanos dentro das universidades chamado clínica jurídica. As clínicas jurídicas são espaços que proporcionam uma educação clínica, a qual visa superar a educação tradicional (memorização de códigos e leis) por uma que articula a teoria e prática do Direito.

Por mais que as clínicas sejam diferentes, em geral, a educação clínica reforça uma aprendizagem: a) de habilidades para o exercício da advocacia; b) baseada em uma metodologia participativa, através da experiência e do aprender-fazendo; e, c) comprometida com a Justiça Social.

Viu-se que as clínicas que surgiram na América do Norte, em meados do século XX, tinham como objetivo principal formar melhor os advogados, trazendo a prática para junto da teoria de sala de aula e, somando à preocupação em sensibilizar os estudantes para as questões sociais. Atualmente o desafio é incluir a educação clínica nas grades curriculares das universidades estadunidenses com a mesma relevância que tem as outras disciplinas curriculares.

A educação clínica surge na América Latina (não no Brasil) com o objetivo de trazer para o ensino do Direito o uso do litígio estratégico, ou seja, usar casos coletivos paradigmáticos para causar mudanças estruturais. Assim, as clínicas de interesse público buscam proporcionar a prática para o estudante do Direito se formar apto para a advocacia e, ao mesmo tempo, auxiliar na garantia do acesso à justiça de alguns setores da população.

Ao verificar a existência de diferentes tipos de surgimento e atuação de clínicas de direitos humanos, percebe-se que existem vários modelos possíveis. A maioria das clínicas na América do Norte e América Latina trabalha com estudantes de graduação e em atividades de extensão com contato direto com entidades sociais.

Alguns pontos fortes da educação clínica para formar defensores de direitos humanos são: a) metodologia participativa que centra a aprendizagem nos estudantes; b) a aplicação do Direito de forma criativa fortalecendo a autoestima dos participantes; c) o desenvolvimento das capacidades cognitivas, e também as afetivas e emocionais; d) aprendizagem de habilidades para intervenções jurídicas, mas especialmente, não jurídicas; e) parceria constante com organizações da sociedade civil; f) enfoque interdisciplinar; e, g) consideração das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Finalizando este capítulo, cabe destacar que, se por um lado, a educação jurídica tradicional centra-se na figura do professor, emprega metodologia de ensino focada na memorização de leis e códigos, com aulas expositivas, a educação jurídica clínica, por sua vez, deve:

1. Segundo Courtis (In: VILLAREAL; COURTIS, 2007), articular aspectos teóricos e práticos do Direito; desenvolver no aluno habilidades de trato com o “cliente” (entrevista, negociação, diálogo, argumentação, mediação) e de trabalho com a técnica de solução de problemas;
2. Conforme Bloch e Menon (2011), ter três características: prover habilidades para a advocacia; ser baseada na aprendizagem através da experiência (experiential learning) e estar comprometida com a formação de futuros profissionais orientados para a justiça social;
3. Segundo Wilson (In: CLAUDE, Richards e ANDREOPOULOS, 2007), adotar um método de ensino participativo que foque nos estudantes; empregar a solução de conflitos na aprendizagem; estimular que o estudante use soluções criativas; e desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e emocionais do aluno.

4. Segundo Hurwitz (2003), não ser centrada no atendimento individual de pessoas; utilizar não somente intervenções jurídicas tradicionalmente realizadas em tribunais (litígio, assistência jurídica), mas, também as não jurídicas (investigação, elaboração de relatórios, campanhas, propostas legislativas, lobbying);
5. Segundo Cavallaro e Elizondo-García (2011), formar um advogado que saiba negociar e avaliar as opções jurídicas e não jurídicas para a solução dos problemas; desenvolver nos estudantes habilidades para se comunicarem com diferentes grupos, inclusive utilizando as novas tecnologias; e, estimular e garantir a participação dos estudantes em todas as etapas dos processos em que irão trabalhar, desde a seleção dos assuntos à elaboração e execução dos planos de trabalho.

“Estou convencido de que, para a concretização do projeto político-jurídico de refundação democrática da justiça, é necessário mudar completamente o ensino e a formação de todos os operadores de Direito: funcionários, membros do ministério público, defensores públicos, juízes e advogados. É necessária uma revolução.” Boaventura de Sousa Santos⁹⁶

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Denominaremos CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS o espaço universitário institucionalizado que promova uma **educação clínica em direitos humanos** adequada à sociedade brasileira do início do século XXI. Defendemos que esse espaço deve atender sete pressupostos da educação clínica em direitos humanos:

- 1) compromisso com a Justiça Social;
- 2) metodologia participativa;
- 3) articulação da teoria com a prática dos direitos humanos;
- 4) integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 5) enfoque interdisciplinar;

96 SANTOS, 2007, p. 82.

- 6) institucionalização formal e reconhecimento na Universidade;
- 7) público-alvo universitário.

3.1. COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL

As clínicas jurídicas, em geral, surgiram em outros países em momentos históricos emblemáticos de grandes transformações sociais. Isso não aconteceu por acaso. O histórico sobre o surgimento das clínicas de direitos humanos na América do Norte e América Latina esteve acompanhado da luta por justiça social, democracia e direitos humanos. Com isso, estudantes e professores universitários, por meio da educação clínica, se envolveram nessa luta por mudanças estruturais relevantes para a sociedade⁹⁷.

A mobilização da comunidade acadêmica em prol da defesa dos direitos humanos não é nova⁹⁸. Sempre existiram professores e estudantes engajados nas lutas sociais que eram vinculados aos movimentos sociais e tinham sensibilidade para a defesa desses direitos. Isso provocou que a universidade, em períodos democráticos, tivesse um contato próximo com ONGs e movimentos sociais. Essa proximidade foi, e ainda é, fundamental para garantir a ideia de comprometimento social da universidade, não com uma concepção assistencialista, mas sim com uma consciência de responsabilidade ética e social⁹⁹.

97 O histórico sobre o surgimento de clínicas jurídicas na América do Norte e América Latina foi descrito no capítulo 2, em especial em 2.3.

98 Sobre o envolvimento das universidades nas lutas sociais ver capítulo 1, especialmente o ponto 1.4.

99 Como descreve Henry Steiner, os escritórios de Ajuda Legal na universidade de Harvard, nos EUA, na década de 1960, prestavam serviços jurídicos gratuitos aos

Como vimos, as clínicas devem trabalhar com casos emblemáticos e o ideal é que isso seja feito através do diálogo com defensores de direitos humanos, que, na maioria dos casos, estão mais próximos das vítimas e de suas realidades. Sendo assim, uma clínica de direitos humanos deve estar alicerçada em um compromisso ético e social com as pessoas e grupos vinculados ao caso que podem ter seus direitos violados. É necessário que haja esse tipo de compromisso e responsabilidade social, ética e ambiental pautados na teoria universal dos direitos humanos, que reconhece as diferenças, mas se fundamenta na igualdade entre os homens¹⁰⁰.

É claro que não pode haver discriminação, exclusão, intolerância religiosa ou de gênero e raça entre o grupo da clínica e no diálogo desta com as entidades parceiras. No entanto, esse será um espaço em que, pela natureza da temática, valores, sentimentos e comportamentos, às vezes contraditórios, aparecerão e, por isso mesmo, é um lugar rico para que sejam identificados, transformados, construídos e reconstruídos num processo dialógico e reflexivo.

Além da preocupação com a aprendizagem dos estudantes, os projetos também devem ser selecionados de acordo com a maior urgência e necessidade do grupo que está tendo seus direitos humanos violados. Ou seja, deve-se buscar esse equilíbrio, entre o pedagógico e o social, até como processo de conscientização das variadas formas de violações de direitos humanos e da diversidade de vítimas possíveis nesses casos.

Esse é um dos compromissos éticos e sociais mais importantes: o grupo atingido deve ser levado em conta em todos os mo-

necessitados, mas tinham um elemento de: “[...] *noblesse oblige*, da aceitação pela escola como uma poderosa instituição de elite de sua obrigação de assistir os menos favorecidos. O privilégio traz responsabilidade” (STEINER, 2012, p. 134).

100 Sobre uma possível teoria universal dos Direitos Humanos que “sacraliza” a pessoa, mas reconhece suas diferenças, ver capítulo 1, em especial, ponto 1.1.

mentos, inclusive sendo ouvido e consultado para todas as etapas decisórias de intervenção. O papel dos coordenadores aqui se torna fundamental para auxiliar na escolha dos casos a serem trabalhados, pois o caso mais urgente e emblemático para a sociedade talvez não seja o mais adequado para os estudantes.

Não se deve esquecer que uma das principais atividades de uma clínica de direitos humanos é garantir a conscientização social e ética para a formação de cidadãos que lutem por mudanças sociais e que identifiquem seu papel ativo e transformador na sociedade¹⁰¹.

3.2. METODOLOGIA PARTICIPATIVA: abordagem em espiral direcionada para solução de problemas de casos emblemáticos.

Temos no Brasil experiências de metodologia participativa, em especial, na educação não formal e/ou popular, com inspiração freiriana. No entanto, na educação formal e, especialmente, na educação superior e, ainda, em cursos jurídicos, esse tipo de metodologia é mais difícil de ser encontrada. Freire defende que o educando tem de ser agente protagonista no processo de aprendizagem e não um simples expectador.

Isso pode parecer difícil de se realizar concretamente em todas as salas de aula, seja pelo pouco tempo que os professores têm com seus estudantes, seja pelo grande número de estudantes por sala. O que propomos neste livro é que exista outro espaço na universidade que dê a oportunidade aos estudantes de vivenciarem

101 Isso cumpre a Res. 09/2004 da CNE/CSE que indica que o curso jurídico deve ter uma inserção social e política.

essa experiência. A CLÍNICA deve adotar uma metodologia que supere a concepção “bancária” da educação. Freire (2005, p. 65) alertava que a educação geralmente tem um caráter narrativo:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.

Nessa educação centrada na narração, Freire afirma que o educador é o sujeito central que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, ou seja, os estudantes tornam-se “depósitos” a serem preenchidos por informações. Esta é a concepção “bancária” de uma educação enferma que Freire denunciava, pois, para ele, essa educação é um grande equívoco, porque

[...] os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2005, pp. 66-67)

Percebemos que nesse tipo de educação narrativa e não participativa, comum nos cursos jurídicos, os estudantes têm um papel extremamente passivo. A proposta da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS é ser um espaço universitário que proporcione na formação acadêmica a constituição identitária e profissional dos estu-

dantes, por meio de: a) de uma abordagem participativa em espiral (*participatory approach*); b) da técnica de solução de problemas (*problems solving*); e c) do uso de casos emblemáticos/paradigmáticos.

3.2.1. Abordagem em Espiral

A metodologia de ensino usada nas atividades da CLÍNICA não deve ser uma metodologia tradicional, comum ainda em muitas salas de aula. Foi visto que o diferencial da educação clínica é a metodologia centrada na experiência dos estudantes. Existem diversas formas de trabalhar os direitos humanos, mas o mais importante é possibilitar que a voz do estudante seja ouvida e respeitada principalmente nesse espaço.

Os casos que vão ser trabalhados semestral ou anualmente devem ser escolhidos com uma participação ativa dos alunos; claro que com uma orientação e avaliação dos professores coordenadores, mas não adianta trazer problemas e questões de direitos humanos que aquele grupo específico (selecionado para aquele semestre/ano) não compreende a relevância da problemática. Esse é um ponto que nos parece fundamental. Os estudantes devem participar de todo o processo de escolha e definição dos casos. Eles precisam se identificar com esses problemas e, em especial, com as supostas vítimas, fazendo um exercício de alteridade e empatia, ou seja, se sensibilizarem com a situação daquelas vítimas.

A CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS, por ser um espaço de promoção da educação em direitos humanos, deve sempre possibilitar o protagonismo de seus estudantes: “A Educação em Direitos Humanos está comprometida em construir uma cultura de respeito à dignidade humana em todos seus aspectos por meio de práticas e vivências das quais o educando é também protagonista” (CARDOSO, 2013, p. 11).

Pautada em um modelo que busca superar a ênfase no conteúdo e centralizando suas preocupações no método de ensino, parte-se do princípio que, na educação clínica em direitos humanos, se deve pôr em prática o que se ensina, pois uma mensagem de respeito aos outros geralmente pressupõe métodos educacionais que respeitem os estudantes como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, nas atividades da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS é fundamental que o estudante seja protagonista e que tenha voz para propor ideias e novas soluções para os problemas apresentados. Um dos papéis é *empoderar* os estudantes e fortalecer sua autoestima, que muitas vezes está fragilizada. Notamos cada dia mais os jovens despreparados para a vida pessoal e profissional, mais ainda, para a vida real com seus desafios e incertezas. Com isso, em uma primeira decisão que tiverem que tomar sob pressão, não aguentam e se sentem despreparados tanto técnica como psicologicamente para o trabalho.

Uma abordagem participativa em espiral tem como princípio colocar o educando no centro do planejamento educativo, ou seja, o processo de aprendizagem inicia-se pelo educando, o educador precisa conhecer o que o educando sabe para então poder dialogar com esse conhecimento e, assim, ampliá-lo com novas informações e reflexões. Uma das formas de se trabalhar com a metodologia participativa, utilizada pelo Centro Internacional para Educação em Direitos Humanos (EQUITAS), uma organização canadense que atua no próprio país e em outras regiões do mundo, é a metodologia com abordagem participativa em espiral.¹⁰²

Segundo a organização canadense EQUITAS e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos da ONU

102 A *Equitas* é uma organização não governamental canadense que trabalha há 45 anos com educação em direitos humanos. Para maiores informações: <www.equitas.org>.

(ACNUDH - OHCHR – sigla em inglês), a educação em direitos humanos deve ter uma abordagem participativa que:

[...] promove e valoriza a troca de conhecimento pessoal e de experiência em direitos humanos, e incentiva a reflexão crítica sobre as crenças e valores individuais. Está fundada em princípios de respeito mútuo e aprendizagem recíproca e inclui a voz dos alunos no processo de aprendizagem. Ela permite que pessoas com diferentes origens, culturas, valores e crenças possam aprender efetivamente juntas e, ainda, aprender umas com as outras¹⁰³. (EQUITAS; OHCHR, 2011, p. 11)

A Equitas propõe uma metodologia em espiral em que o processo de construção de conhecimento e produção de ações voltadas para os direitos humanos parte da experiência dos participantes e é enriquecida pelos conhecimentos e métodos apresentados pelos facilitadores/educadores. O conhecimento é, portanto, concebido como uma construção coletiva, em que todos os participantes – educandos e educadores, estudantes e facilitadores – são seres inacabados e sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem em espiral¹⁰⁴ reforça que a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e permanente. A primeira etapa desta aprendizagem inicia-se com a identificação das experiências dos estudantes. Assim, o processo de aprendizagem começa com o aluno, o qual está no centro desta abordagem, e não o professor. Em seguida, o professor deve buscar os

103 No original: “[...] promotes and values the sharing of personal knowledge and experience of human rights, and encourages critical reflection on individual beliefs and values. It is founded on principles of mutual respect and reciprocal learning and seeks out and includes the voice of the learners in the learning process. It enables people with different backgrounds, cultures, values and beliefs to learn effectively together and learn from each other”.

104 Para visualizar a metodologia em espiral, ver a ilustração no Anexo II.

padrões comuns entre os estudantes (idade, classe social, histórico escolar), para, em um terceiro momento, poder adicionar novas informações e teoria. Com a nova aquisição de conhecimento é o momento de esses estudantes articularem esta teoria com alguma prática real para melhor assimilarem este conhecimento, e a espiral sugere que isto seja feito através de um plano de ação concreto.

Essa abordagem participativa em espiral é utilizada pela *Equitas* para formação de defensores em direitos humanos em diversas partes do mundo. Mesmo não sendo proposta exclusivamente para o campo universitário, cremos que essas etapas apresentadas em espiral podem inspirar a metodologia participativa da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS para: dar centralidade ao estudante no processo de aprendizagem e não ao professor catedrático; incluir novas informações que façam sentido aos estudantes após conhecer seus valores e crenças; articular a teoria apresentada com a prática dos direitos humanos e, ainda, pensar em possíveis estratégias de intervenção no real. Para depois, em seguida, começar tudo de novo.

3.2.2. Técnica de Solução de Problemas

Uma técnica educativa eficaz para a metodologia participativa é a de solução de problemas (*problems solving*). A partir de uma situação concreta os estudantes começam a pensar em possíveis soluções para um problema relacionado aos direitos humanos. Pensa-se em mecanismos internos e internacionais de proteção dos direitos humanos, articulando interdisciplinarmente várias áreas de estudo. Além do estudo da estratégia (como às vezes ocorre em sala de aula), ao terem a prática concreta, irem a campo, terem contato com as vítimas, verem os impactos de suas ações, os estudantes podem realmente ver e sentir o caráter instrumental de seu

aprendizado, além de vivenciarem o caráter social e transformador do estudo do Direito e, em especial, dos direitos humanos.

No estudo e análise da solução de um problema identificado pelo grupo de estudantes da CLÍNICA é fundamental que eles consigam, após a investigação *in loco*, identificar as vítimas, entrevistar vítimas e responsáveis, estudar teoricamente o tema, e visualizar as possíveis estratégias para a solução desse problema. Ao ter como fim a solução de um problema e ter a clareza que a intervenção jurídica pode ser apenas uma possibilidade, os estudantes dão vazão ao seu potencial de ousar e criar, a fim de pensar em novas soluções e propostas para aquela situação. Na educação tradicional, dificilmente os estudantes têm possibilidade ou motivação para criar e construir novas respostas para questões já tanto debatidas na sociedade.

Isso traz diversos efeitos na vida desse estudante, tanto em sua formação pessoal como profissional, pois incentivado e alicerçado pela metodologia participativa, sente-se mais valorizado por expressar suas ideias e reflexões sobre os problemas do mundo e da forma como pensa e busca soluções.

3.2.3. Casos Emblemáticos/Paradigmáticos

Para que a intervenção da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS também tenha impacto na sociedade, além de formar futuros defensores de direitos humanos, faz-se mister que os casos a serem escolhidos pelo grupo sejam emblemáticos. Isso quer dizer que esses casos devem representar um problema social maior do que ele em si, isto é, mesmo que o caso atinja diretamente uma pessoa, deve-se utilizá-lo, na medida em que o debate sobre ele afeta um coletivo de pessoas que passam pela mesma situação.

O litígio estratégico, usado por clínicas jurídicas e organizações de direitos humanos em todo o mundo, é um dos métodos

possíveis para se escolher um caso emblemático que terá impacto na sociedade. O litígio estratégico é uma forma de utilizar estrategicamente um sistema de justiça para alcançar mudanças sociais e estruturais. Esse tipo de litígio busca “[...] por meio do uso do Judiciário e de casos paradigmáticos, alcançar mudanças sociais.” (CARDOSO, 2012, p. 41)

Basicamente, é escolhido um caso emblemático sobre um tema para se acionar os mecanismos judiciais internos e/ou internacionais existentes, buscando uma transformação da jurisprudência, políticas públicas e/ou mudanças legislativas. O objetivo final não é a reparação individual daquela vítima, mas uma mudança estrutural que beneficiará muitas vítimas na mesma situação.

Há dois tipos para esse tipo de advocacia: a) *client-oriented* (orientada pelo cliente) e b) *issue ou policy-oriented* (orientada pelo tema)¹⁰⁵:

Basicamente a primeira vale-se do direito para atender às demandas e aos interesses do cliente. A segunda busca o impacto social que o caso pode trazer, como o avanço jurídico em determinado tema, aplicando o método do litígio estratégico. Com esse fim, as entidades de advocacia *policy-oriented* costumam ter um trabalho preliminar de escolha do caso paradigmático, conforme o seu potencial impacto social no tema ou na política tidos como prioritários na agenda da entidade. Este trabalho as entidades *client-oriented* não costumam ter, pois atendem a um

105 Para mais informações sobre esses tipos de advocacia e litígio estratégico ver 2º capítulo do livro sobre litígio estratégico em discriminação racial na Europa, realizado pelo ERRC (*European Roma Rights Center*) – INTERSIGHTS (*The International Centre for the Legal Protection of Human Rights*) e MPG (*Migration Policy Group*) (ERRC, INTERSIGHTS, MPG, 2004, pp. 33-65). Disponível em: <http://www.migpolgroup.com/public/docs/57.StrategicLitigationofRaceDiscriminationinEurope-fromPrinciplestoPractice_2004.pdf>

determinado público, conforme a demanda ou os limites orçamentários da entidade. (CARDOSO, 2012, p. 42)

Aqui no Brasil, por exemplo, podemos citar alguns casos amplamente conhecidos em que foi acionado um sistema internacional de proteção dos direitos humanos para causar impactos internos em políticas públicas, legislações e jurisprudência, dentre eles: casos Maria da Penha, Damião Ximenes e Guerrilha do Araguaia¹⁰⁶.

Para alcançar esses impactos, além do litígio em si, são necessárias estratégias de incidência política e jurídica que vão desde a escolha do caso ao processo de implementação e sensibilização das pessoas envolvidas e ao redor. Algumas estratégias possíveis são: usar meios eletrônicos e escritos para difundir informação (estratégia de comunicação); realizar campanhas de sensibilização; fazer *lobby* junto ao Legislativo para sugerir e/ou impulsionar reformas legais; buscar parcerias para *amicus curiae*¹⁰⁷; examinar pesquisas e documentação em direitos humanos, impulsionar mecanismos de implementação para medidas de reparação e/ou políticas públicas.

Percebe-se, assim, que ao usar a metodologia participativa, os estudantes da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS terão a oportunidade de escolher um problema, real ou hipotético, de direitos humanos que os sensibilize, para analisarem, na teoria e

106 Os casos Maria da Penha, Damião Ximenes e Guerrilha do Araguaia trouxeram mudanças significativas em políticas públicas, legislação e jurisprudência sobre: a violência doméstica contra a mulher; a saúde mental e os direitos à memória/verdade/justiça em relação ao período da ditadura, respectivamente.

107 *Amicus Curiae* é uma expressão em latim que quer dizer “amigo da Corte”. Basicamente, é um instrumento jurídico que serve para que uma pessoa, entidade ou órgão possa intervir em um caso no Judiciário para auxiliar os magistrados na tomada de decisão. Atualmente é mais usado no Brasil em casos no Supremo Tribunal Federal (STF) e perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Em temas emblemáticos judicializados, como união homoafetiva, ações afirmativas, direito à terra, dentre outros, o STF recebeu inúmeros *amici curiae* de ONGs e entidades de direitos humanos.

na prática, formas variadas de intervenção para sua solução. O litígio estratégico e a escolha de um caso paradigmático são opções interessantes para os estudantes de Direito porque já existem diversos casos exitosos que podem ser estudados como exemplos no uso dessa metodologia. Ademais, é uma metodologia que permite ao estudante de forma protagonista criar, inventar e reinventar soluções para violações de direitos humanos.

3.3. ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA – PRÁXIS

Os casos e temas a serem trabalhados na CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS devem visar à solução de um problema concreto, conforme analisado anteriormente. Isso produz outra forma de estudar o Direito em si, porque traz a realidade o tempo todo para o momento da aprendizagem.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2005, p. 65)

O desafio no meio acadêmico de tentar relacionar a teoria e a prática (práxis) nos processos de aprendizagem é antigo. Para minimizar esse problema, cada vez mais a universidade tem buscado inserir-se na comunidade, tanto local como regional e internacional, por meio de projetos de extensão e/ou de cooperação internacional. A necessidade que os estudantes têm de relacionar a teoria da sala de aula com o mundo real é enorme e as clínicas de direitos humanos podem suprir essa necessidade. Há um incentivo para o aspecto prático nos cursos jurídicos através dos

estágios para aquisição de habilidades profissionais. No entanto, percebe-se que essa experiência não é a mais apropriada para que eles relacionem a teoria e a prática dos direitos humanos em seu processo de aprendizagem porque não há uma relação em tempo real da teoria estudada com a prática desenvolvida¹⁰⁸.

Acreditamos que, para uma educação clínica em direitos humanos com qualidade, estando a CLÍNICA dentro da grade curricular, ao fazerem a escolha de casos emblemáticos de situações que demandam transformação social e ao estudarem e debaterem no mesmo espaço físico a teoria de direitos humanos com as possíveis intervenções práticas, os estudantes conseguirão fazer esta articulação - teoria e prática - de forma mais eficiente.

Nesse processo, diferente do que estão acostumados a ter no ensino tradicional em sala de aula, os estudantes, com a orientação dos professores coordenadores, adquirem domínio teórico e prático assim como a articulação entre eles, através de: negociação, argumentação jurídica, uso de tecnologia virtual, coleta de informações, “*fact-finding*”¹⁰⁹, entrevista com responsáveis e vítimas, organização de campanhas. É visível que, ao aprenderem a identificar um problema, analisar as relações políticas, econômicas, sociais, ambientais e jurídicas de um caso e pensar nas possí-

108 Para um aprofundamento sobre a práxis ver: Adolfo Sánchez Vásquez. Para ele, a teoria não tem como ser dissociada da prática, numa visão materialista sócio-histórica marxista: “O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria”. (1977, p. 152)

109 *Fact Finding* é uma expressão na língua inglesa que quer dizer investigação dos fatos. Ou seja, são missões de campo organizadas pelos estudantes e professores para investigar os fatos a serem analisados. As clínicas de direitos humanos nos EUA têm vasta experiência sobre esta técnica. Os estudantes dessas clínicas treinam como fazer uma investigação sobre violações de direitos humanos através de coleta de dados, entrevistas, apuração de fatos e etc.

veis soluções, usando todas essas dimensões, a visão que terão do uso estratégico de um litígio, por exemplo, será muito mais eficaz do que se partirem da visão do litígio/judicialização sempre como a única solução para um problema de direitos humanos.

Existe o senso comum de que alguém que estuda Direito tem sempre uma solução jurídica (não política ou econômica, por exemplo) para qualquer problema, e que essa solução se concentra na possibilidade de um processo (litígio) perante o Poder Judiciário. Na vida real, muitas vezes, essa solução não é possível, ou, quando possível, nem sempre é desejável. Aprender a pensar em outras estratégias é fundamental para trabalhar a visão do Direito como instrumento para a Justiça Social e, na maioria das vezes, insuficiente para solucionar as demandas de direitos humanos.

A relação do ensino teórico dos direitos humanos associado à prática é essencial na metodologia de uma clínica de direitos humanos, pois:

Em matéria de direitos humanos, teoria e prática são necessariamente faces da mesma moeda. A pesquisa e produção acadêmicas, bem como seus veículos de divulgação, somente ganham relevância ético-política quando inseridos num processo realmente emancipatório do ser humano. Esse implica transformações sociais profundas tendo em vista a superação de culturas e estruturas de violações da dignidade da pessoa humana. (CARDOSO, 2013, p. 8)

As diferentes estratégias metodológicas para uma educação em direitos humanos, em especial a educação clínica, são imprescindíveis para que esse tipo de educação possa cumprir seus objetivos; o enfoque metodológico “[...] deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática,

elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.” (CANDAU. In: SILVEIRA, 2007, p. 405)

Como afirma Huerta, a educação clínica não pretende substituir de todo o método tradicional de ensino, mas busca ser o elo entre a teoria e a prática para desenvolver certas habilidades nos alunos e oferecer-lhes uma formação socialmente responsável (HUERTA. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 6)¹¹⁰.

É importante ressaltar que não defendemos que a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS deva apenas trazer um componente prático para os estudantes e a teoria ser priorizada somente nas disciplinas tradicionais teóricas de direitos humanos. Já existem outros espaços previstos nas diretrizes curriculares do curso de Direito para suprir a prática jurídica, como o escritório modelo e o NPJ, descritos no capítulo anterior. A CLÍNICA deve ser um espaço complementar na formação dos estudantes de Direito que vai relacionar a teoria e a prática ao mesmo tempo, assim como integrar atividades de ensino/pesquisa/extensão, provocando o pensar crítico e estratégico para soluções de problemas reais de direitos humanos.

3.4. INTERAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Um dos princípios da universidade brasileira é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, esses três pilares devem ser complementares durante a formação do estudante. Os projetos político-pedagógicos das universidades reforçam a ne-

110 No original: “La enseñanza clínica no pretende sustituir del todo al método tradicional de enseñanza. Más bien busca ser el eslabón entre la teoría y la práctica para desarrollar ciertas habilidades en los alumnos y ofrecerles una formación socialmente responsable”.

cessidade dessa interação. As atividades da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS podem articular esses três pilares, tornando-a um espaço onde os estudantes podem vivenciar esta práxis.

As atividades de *ensino* podem ser desenvolvidas através de encontros regulares, semanais ou quinzenais, em um grupo de estudos. Este grupo pode ser institucionalizado através de uma disciplina optativa incorporada ao currículo, ou com uma carga horária complementar exigida aos estudantes na grade curricular, na qual estes têm a oportunidade de aprofundar seus estudos de direitos humanos, tanto com os professores coordenadores da CLÍNICA, quanto com professores de outras áreas de conhecimento que são convidados para trocar experiências e reflexões sobre os casos a serem trabalhados.

É importante destacar que para garantir a metodologia participativa nesse grupo, que já defendemos como essencial para este tipo de CLÍNICA, o número de estudantes deve ser reduzido. Nossa proposta é de que o grupo tenha de quinze a vinte estudantes e dois professores coordenadores. Esse grupo de estudos também ficará responsável pelas atividades administrativas da clínica (atas, prestação de contas, elaboração de projetos), assim como a organização de eventos acadêmicos, como o evento anual da clínica, seminários e congressos para divulgar temas de direitos humanos na universidade e na comunidade em geral.

Nos encontros do grupo de estudos e na análise de casos reais e/ou hipotéticos de direitos humanos, surgem propostas de *pesquisas* para aprofundar um conhecimento ou buscar novas respostas para um problema/pergunta. Isso permite que, através de uma atividade de ensino, pesquisas sejam fomentadas, por terem relação direta com o que os estudantes estão trabalhando. Percebe-se aqui uma forma de integração entre uma atividade de ensino e uma atividade de pesquisa, que surge de uma necessidade real e concreta, o que é ideal para justificar a relevância de uma pesquisa.

Por terem estudantes da graduação e pós-graduação, a CLÍNICA torna-se um espaço ideal para a realização de pesquisas, pois o diálogo e as trocas de conhecimento e experiências entre esses estudantes serão muito ricas na realização de pesquisas científicas, ainda mais sobre casos relevantes para a sociedade.

As atividades de *extensão* podem ser desenvolvidas, pelo menos, de duas formas: a) os casos são selecionados pelos estudantes e professores, por entenderem ser um caso emblemático de violação de direitos humanos que necessita uma intervenção ou b) os casos vieram de demanda externa, através de uma solicitação de uma organização/entidade social parceira. Nas duas situações existe um contato com a comunidade, através da busca de casos emblemáticos pela equipe ou pela procura à CLÍNICA por uma organização/entidade social.

É muito importante esse contato direto que os estudantes têm com as comunidades locais, porque lhes permite ter acesso à realidade, às vezes muito diferentes das em que vivem e, principalmente, por utilizar o conhecimento do Direito e de outras áreas para pensarem estrategicamente em possíveis (e, muitas vezes necessárias) mudanças sociais. Além disso, isso proporciona que a CLÍNICA trabalhe casos que têm impacto na sociedade, porque a própria comunidade local estará em contato direto, dialogando e compartilhando as mudanças que deseja ver.

O tema dos direitos humanos exige “[...] que o trabalho extensionista articule práticas formativas na graduação fazendo interagir, por exemplo, o estágio curricular ou extracurricular com disciplinas práticas e teóricas, com grupos e projetos de pesquisa, ampliando as possibilidades formais e não formais de abordagem do tema.” (ZENAIDE, 2010, p. 75)

É por isso que defendemos que a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS é um espaço ideal para integrar simultaneamente o ensino-pesquisa-extensão. O estudante, da graduação ou pós-gra-

duação, ao ter essa oportunidade na universidade poderá vivenciar uma experiência concreta da indissociabilidade entre esses eixos acadêmicos e tendo consciência de como eles se articulam, pois, “[...] se a disciplina de direitos humanos (obrigatória ou optativa) for desvinculada de experiências de pesquisa e extensão ela terá seu âmbito de atuação restrito” (ZENAIDE, 2010, p. 75).

3.5. ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

O tema da interdisciplinaridade é muito debatido na área de educação em direitos humanos. Atualmente, há autores que defendem uma “interdisciplina” chamada direitos humanos, pela necessidade de ampliar a visão e o estudo dos próprios direitos humanos para várias áreas de conhecimento.¹¹¹ O tema dos direitos humanos abrange várias disciplinas, como: história, sociologia, direito, antropologia, psicologia, ciência política, relações internacionais; assim, defendemos que a CLÍNICA deve ter natureza interdisciplinar, porque a temática dos direitos humanos é interdisciplinar pelos próprios temas que aborda, como: educação, saúde, alimentação, moradia, justiça, cultura, meio ambiente.

Os casos e problemas emblemáticos relativos aos direitos humanos tratados na CLÍNICA serão complexos e exigirão esse tipo complementar de abordagem. Vimos que no Brasil têm sido incentivadas algumas experiências de educação em direitos humanos de forma interdisciplinar, como os mestrados de direitos humanos aprovados pela CAPES descritos no capítulo 1.

Defendemos que, como o próprio tema da interdisciplinaridade não é mais novidade, uma vez que há uma Área Interdisciplinar na CAPES, é totalmente possível criar outros espaços

111 Artigo de Guilherme Almeida e Lucia de Paula. Texto cedido pelo autor.

na universidade que tenham esse enfoque. A Portaria 1664/94 do MEC e a Resolução 09/2004 da CNE/CSE determinam que os cursos jurídicos realizem a interdisciplinaridade. No entanto, a análise compartimentada das disciplinas dificulta um entendimento global do Direito. Os estudantes acabam tendo dificuldades, em sala de aula, de analisar uma situação concreta em suas várias dimensões jurídicas e não jurídicas:

O formalismo jurídico de uma teoria abstrata, desligado de toda referência à vida real, pode conduzir aos piores absurdos, traindo, assim, a essência mesma da função jurídica. De modo semelhante, o formalismo rigoroso desta ou daquela teoria científica pode desenvolver, sob aparências enganadoras da perfeita exatidão, o desconhecimento das implicações próximas e longínquas da existência humana. (JAPIASSU, 1976, p. 17)

Por isso, cremos que ter outro espaço, como a CLÍNICA, fora da “sala de aula”, mas dentro da grade curricular, analisando casos emblemáticos sobre questões de direitos humanos, permitirá que os estudantes sejam provocados a fazerem uma análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais e que, assim, pratiquem a interdisciplinaridade:

A própria questão do ensino interdisciplinar é uma proposta que tem de ser bem mais explicitada. A maioria dos juristas vê o ensino interdisciplinar como a inclusão no currículo de uma série de disciplinas de outras áreas do conhecimento e que propiciem, cada uma delas, a sua visão do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Este tipo de visão propiciará uma série de visões estanques sobre o mesmo objeto, sem contudo propiciar ao aluno uma visão de sua totalidade. (RODRIGUES, 2007, p. 17)

Na área da educação, esse tema tem sido debatido principalmente para novas propostas curriculares, de ensino e de aprendizagem. Segundo Thiesen (2008, p. 545):

De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A questão principal que se coloca para a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS é: como provocar a interdisciplinaridade no estudo dos direitos humanos? Ou seja, como fazer isso acontecer? Ela estaria contemplada se: a) tivermos professores de diferentes departamentos participando da análise dos casos?; ou b) analisarmos textos e bibliografia de várias áreas do saber?

Entendemos que não seja somente isso. Se trouxermos diferentes pontos de vista e saberes nos encontros do grupo de estudos da clínica de direitos humanos, isso não seria utilizar a natureza multidisciplinar, ou seja, somar várias disciplinas? “A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de disciplinas estanques – isto é multidisciplinaridade – mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os aspectos desse objeto, em sua integridade” (RODRIGUES, 2007, p. 19).

Com isso, defendemos que a interdisciplinaridade vai além da contribuição separada de cada disciplina, porque para uma troca de ideias é necessário o diálogo entre elas e, para isso ocorrer, cada um tem que estar aberto a novas soluções. A interdisciplinaridade vai além da soma das contribuições de diversas disciplinas (dimensões jurídica, filosófica, psicológica, sociológica, histórica, sócio-econômica, ambiental, dentre outras), pois “[...] com ela desenvolvem-se conceitos integradores, diálogos epistemológicos

e metodológicos no ensino e na pesquisa que fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e de práticas inovadoras” (CARDOSO, 2013, p. 12).

Sabemos que é um desafio implementar a interdisciplinaridade na educação e na educação em direitos humanos, mas estamos seguros que este é o caminho mais adequado para uma aprendizagem integral:

Constitui-se em um desafio sem precedentes para todos nós professores, estudantes e militantes de direitos humanos. A criação de uma área interdisciplinar é - em nossa opinião - um chamamento à ação dialógica. Diálogo esse que deve ter como marca fundante a cooperação e a troca. (ALMEIDA; PAULA, 2013, p. 6)

Como a CLÍNICA deve nascer com a integração entre ensino, pesquisa e extensão, articulando teoria e prática em direitos humanos e, ainda, com uma metodologia participativa através da análise de solução de problemas, pensamos ser viável que ela esteja aberta a estudantes e professores de diversos departamentos e que nesse espaço haja um diálogo construtivo, crítico e participativo na busca de possíveis soluções para os casos de violações de direitos humanos que serão analisados pelo grupo. A interdisciplinaridade será realizada através de uma negociação entre as diversas disciplinas, não serão as somas das contribuições das disciplinas isoladas, mas uma síntese partilhada, construída coletivamente a partir das diversas disciplinas. Como defende Joas, ao ser entrevistado por Beytía, a separação entre as disciplinas não é tão fácil e identificável nos dias de hoje:

Agora bem, devo dizer que, em certo sentido, não creio realmente na possibilidade de elaborar fronteiras totalmente claras entre as disciplinas. Não penso que o mundo está por si mesmo estruturado de acordo com o sistema das disciplinas científicas, mas que aqui temos uma espécie de processo

de negociação. Creio que as coisas interessantes são os problemas intelectuais sem resolver. É totalmente secundário se isto é feito por esta ou aquela disciplina. Por exemplo, minha disciplina é a sociologia, mas creio que trago um montão de conhecimentos de outras disciplinas - antropologia, história, filosofia, psicologia, inclusive teologia. Portanto, se trata de um processo de negociação constante entre pessoas que reclamam o direito de tratar com tal ou qual tema dentro de sua disciplina, ou tentam negar esse direito aos demais. (BEYTÍA. In: *Revista Andamios*, 2012, p. 378)¹¹²

A metodologia de trabalho interfere bastante na possibilidade de uma análise interdisciplinar. Se colocarmos uma metodologia narrativa, “bancária”, como criticada por Freire, certamente a interdisciplinaridade tornar-se-á impossível, pois cada “narrador” tentará apresentar as informações de sua disciplina específica para serem “depositadas” nos educandos de forma isolada. Ou seja, aqui teríamos um exemplo de que isso acabaria em uma soma de várias informações que não seriam dialogadas. A interdisciplinaridade busca o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora para que o mesmo objeto possa ter o olhar sob perspectivas diferentes (TAVARES, 2007). Esse olhar é fundamental para que possamos buscar o maior número de soluções possíveis para o caso emblemático escolhido pelo grupo da CLÍNICA.

112 No original: “Ahora bien, debo decirle que, en cierto sentido, no creo realmente en la posibilidad de elaborar fronteras totalmente claras entre las disciplinas. No pienso que el mundo está por sí mismo estructurado de acuerdo con el sistema de las disciplinas científicas, sino que aquí tenemos una especie de proceso de negociación. Creo que las cosas interesantes son los problemas intelectuales sin resolver. Es totalmente secundario si esto es hecho por esta o aquella disciplina. Por ejemplo, mi disciplina es la sociología, pero creo que traigo un montón de conocimientos de otras disciplinas —antropología, historia, filosofía, psicología, incluso teología. Por lo tanto, se trata de un proceso de negociación constante entre personas que reclaman el derecho a tratar con tal o cual tema dentro de su disciplina, o intentan negar ese derecho a los demás”.

Fernanda Brandão Lapa

A metodologia deve superar uma concepção fragmentária e partir para uma concepção unitária do conhecimento. Segundo Gadotti, compreender um trabalho interdisciplinar demanda:

[...] a superação de que uma única visão, explicação ou conteúdo é suficiente. No campo dos direitos humanos, como nos demais campos do saber, é a multiplicidade de temas, de articulações, de conteúdos que possibilitam um processo educativo plural e completo. (GADOTTI, 1999, p. 3)

Percebe-se, assim, que a proposta da interdisciplinaridade vem inovar e complementar outros pressupostos anteriormente apresentados: a metodologia participativa, a articulação teoria e prática e a integração entre atividades de ensino, pesquisa extensão:

Alternativa e complementar, e igualmente inovadora, por contemplar, em termos de princípio geral, a proposta de um saber que busca relacionar saberes, que propõe o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciências e humanidades, entre ciência e tecnologia [...] a interdisciplinaridade apresenta-se, assim, como um saber que é da ordem do saber complexo. (ALVARENGA; PHILIPPI JR. et al., 2011, p. 26-27)

3.6. INSTITUCIONALIDADE FORMAL E RECONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

A CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS deve ser um espaço reconhecido institucionalmente pela universidade. Por terem autonomia, cada universidade encontrará a forma mais adequada

para realizar essa institucionalização; no entanto, é imprescindível que ela ocorra para garantir a segurança e eficácia de suas atividades. Sendo assim, pode ser que seja inicialmente um projeto de extensão ou um programa universitário, ou ainda, um projeto de ensino dentro do curso de Direito. O mais importante é que haja essa institucionalidade para que não fique dependendo das pessoas (professores, chefes de departamento, reitoria) que estarão interessadas ou não em apoiar esses temas a cada ano. Como alerta PIOVESAN (2001, p.3), a maior parte das experiências universitárias em direitos humanos resultou:

[...] mais de esforços isolados e solitários de professores(as) comprometidos(as) com a causa dos direitos humanos, que, propriamente, de linhas institucionais desenvolvidas para este fim. Observa-se que estes docentes, muitas vezes, carecem de um espaço institucional coletivo, que lhes permita socializar experiências e compartilhar projetos [...].

Defendemos que uma das formas mais adequadas para uma primeira institucionalização da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS nas universidades brasileiras é ser incluída na grade curricular do curso de Direito. Isso permitirá que os professores tenham carga horária prevista e seus estudantes reconhecimento de créditos. Adicionalmente, o espaço físico para a realização de suas atividades deve ser financiado pela universidade o que fará com que professores e alunos tenham segurança sobre a sustentabilidade de suas ações, podendo comprometer-se ético e socialmente com as entidades e pessoas envolvidas nos casos selecionados.

As atividades de pesquisa e extensão devem estar vinculadas a projetos aprovados tanto de demanda interna como de demanda externa. Por isso, a necessidade da ampliação de incentivos financeiros para pesquisa e extensão nessa área pelos órgãos de fomento brasileiros.

3.7. PÚBLICO-ALVO: corpo discente da graduação e pós-graduação.

Deve-se ressaltar que a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS proposta aqui é um espaço primeiramente criado para os cursos de Direito das universidades brasileiras e que, por isso, têm como público-alvo direto estudantes e professores do curso de Direito. A questão que se coloca aqui é se esses professores deveriam ter alguma qualificação específica. Isso é importante, porque quando se defende que as clínicas devem fazer intervenções jurídicas e trabalhar com processos judiciais, parte-se do pressuposto que os professores teriam que ser advogados, ou seja, terem habilitação profissional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). No exemplo dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), apresentados anteriormente, os professores têm que ser advogados, até porque esse é o papel principal do NPJ e esses professores/advogados são os que assinam as petições e ficam responsáveis por essas ações judiciais.

Defendemos que a CLÍNICA não deve ter esse papel de interpor ações judiciais. Se, para a solução do caso concreto de direitos humanos analisado pelo grupo, vier a necessidade de uma ação judicial como uma das estratégias, creio que esta deve ser interposta pelo NPJ da universidade ou encaminhada para um órgão responsável, como a Defensoria Pública. Vimos no histórico das clínicas de direitos humanos na América do Norte e América Latina, que a maioria delas não pode entrar com ações judiciais. No entanto, nos Estados Unidos, por exemplo, há uma defesa de que o papel da clínica jurídica é formar advogados e que, por isso, os professores devem ser advogados experientes que possam ensinar suas práticas. No Canadá não há essa exigência, até porque em alguns estados, como Quebec, é proibida a interposição de ações judiciais pelas clínicas universitárias.

A CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS deve surgir no Brasil para proporcionar um espaço de educação em direitos humanos, onde estudantes e professores de Direito compartilhem conhecimentos, sentimentos, vivências e experiências profissionais e pessoais, a fim de buscar soluções variadas para um problema concreto de direitos humanos. Por isso, o que se deve exigir de qualificação dos professores/coordenadores dessas clínicas são, por exemplo: conhecimento específico na área de direitos humanos; experiências práticas com atividades de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos; carga-horária disponível para as atividades específicas da clínica e comprometimento ético e social.

Em relação aos estudantes, há um debate sobre se esses devem ser apenas de graduação, de pós-graduação ou dos dois. Por ter tido a oportunidade de acompanhar o surgimento e fortalecimento de algumas clínicas de direitos humanos, em relação ao público alvo ideal, defendo que esse espaço universitário deve ser constituído por estudantes de graduação e da pós-graduação.

Creio que é na graduação que poderá ser iniciado o interesse pelo tema dos direitos humanos e a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS visa exatamente ser um espaço diferenciado no curso de Direito para atrair e formar mais estudantes interessados nessa temática. Por isso, conforme já defendido, a CLÍNICA deveria estar prevista na grade curricular da graduação em Direito, com carga horária prevista para professores e estudantes. Penso que, adicionalmente, este espaço deveria estar aberto para estudantes da pós-graduação em Direito, de direitos humanos, ou de qualquer outra área. A possibilidade de ter estudantes de pós-graduação de diversos departamentos para analisar casos concretos de direitos humanos, junto com os estudantes de graduação em Direito, parece-me enriquecedora para todos os participantes. Inclusive isso reforçaria as atividades de pesquisa da clínica, uma

vez que as atividades de outros espaços universitários de direitos humanos estão mais focadas em atividades de ensino ou extensão.

Nos Estados Unidos, por exemplo, as clínicas jurídicas são estruturadas para os estudantes de graduação em Direito aprenderem a prática jurídica, sendo assim, na visão deles, é mais uma atividade de ensino e de extensão, e não caberia o formato das clínicas para a pós-graduação que tem como foco principal a pesquisa. Por isso, geralmente as clínicas terão professores/advogados, enquanto os outros professores de matérias tradicionais são professores/pesquisadores. Ou seja, as clínicas não realizam pesquisa. Na nossa visão, a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS para os cursos de Direito devem integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão e, por isso, poderão receber estudantes da graduação e da pós-graduação.

O surgimento da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS com esses sete pressupostos/parâmetros apresentados acima supre as atuais Diretrizes Curriculares publicada na Resolução CNE/CES n. 09/2004, já descritas no capítulo 2, quando reforça que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das universidades deve ter inserção política e social, deve realizar a interdisciplinaridade, deve articular a teoria com a prática e integrar a pesquisa e extensão com as atividades de ensino.

Anunciamos anteriormente que alguns dos principais espaços que trabalham os direitos humanos nas universidades, que surgiram no Brasil desde a década de 1960, como os NPJ, a AJUP e/ou os CRDH, não contemplam, até por sua natureza e finalidade, todos esses pressupostos apresentados acima. Nossa proposta aqui é de criação e/ou fortalecimento de um espaço complementar na grade curricular dos cursos de Direito que promova uma educação clínica em direitos humanos de forma criativa para os novos (e para os velhos, que ainda persistem) desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência que as CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS não resolverão a crise no ensino jurídico brasileiro. Na realidade, tais CLÍNICAS são uma alternativa para: a) a formação de um novo tipo de profissional do Direito cuja demanda tem crescido nas últimas décadas: o defensor de direitos humanos, seja de indivíduos ou de grupos vulneráveis; e b) o atendimento de demandas de proteção e promoção dos direitos humanos visando a busca pela Justiça Social.

O nome “clínica” não é relevante. Realmente essencial é a existência/criação de um espaço universitário com os sete pressupostos da CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS proposta no capítulo 3, mais especificamente: 1) compromisso com a justiça social; 2) metodologia participativa; 3) articulação da teoria com a prática dos direitos humanos; 4) integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; 5) enfoque interdisciplinar; 6) institucionalização formal e reconhecimento na universidade; 7) público-alvo universitário.

Por sua vez, o nome “clínica” liga-se à ideia de um laboratório, ou seja, um espaço que agrupa pessoas qualificadas e de diferentes especialidades na busca de soluções para problemas específicos que lhes são trazidos, envolvendo atividade de pesquisa (busca de novos conhecimentos e novas soluções), ensino (formação e qualificação do grupo) e extensão (atendimento de demandas externas). Essa é a ideia básica que permeia a criação de uma CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS: criar-se um espaço que agrupe professores, pesquisadores, alunos e técnicos qualificados em Direito e possivelmente em outras especializações para buscar

a solução de problemas de direitos humanos identificados ou que lhes são apresentados.

A educação clínica permite que o estudante, além de pensar criticamente, sinta-se autoconfiante para realizar um debate sobre a conjuntura política, econômica, social e cultural em que vive, assim como uma intervenção mais eficaz na sociedade. **No nosso entender, os estudantes precisam de um espaço durante o curso universitário para pensar crítica e estrategicamente nas mudanças desejáveis para a sociedade em que vivem.** É perceptível que os jovens querem dialogar sobre os problemas sociais. Isso pôde ser identificado em movimentos como o “Vai pra rua”, de julho de 2013, ou os fenômenos sociais denominados “rolezinhos”, em janeiro de 2014. O importante é possibilitar a continuidade desses debates a fim de que eles possam pensar nas próximas etapas estratégicas para as transformações sociais, ou seja, o “ir para a rua” é uma das etapas estratégicas e não a finalidade da intervenção/mobilização. Acreditamos que a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS (ou um *locus* universitário que contenha essas características) pode ser um desses espaços para o pensar crítico e estratégico.

No Brasil a prática do Direito remonta ao período colonial, quando bacharéis estudavam em Portugal para formar a elite nacional. No período imperial, tais bacharéis passaram a ser formados aqui no Brasil para atender à demanda de serviços típicos do funcionalismo público daquela época. Com o passar dos anos, as características da demanda jurídica mudaram e, conseqüentemente, também mudavam as características da formação dos bacharéis em Direito. Paralelamente, o conceito de direitos humanos vinha modificando-se lentamente; no século XX essa transformação acelerou-se e, por isso, surgiram várias alternativas do meio ao final do século para atualizar a formação dos bacharéis em Direito. Surgiram, assim, os Núcleos de Prática Jurídica, a Assessoria

Jurídica Universitária Popular e os Balcões de Direito, buscando, cada um a seu modo, adequar a formação dos bacharéis em Direito à demanda da sociedade que se podia prever na época de sua criação. Destaque-se que tais espaços e as CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS são complementares, e não são concorrentes em suas missões de formar defensores de direitos humanos e/ou profissionais do Direito sensíveis à Justiça Social.

Vejo uma potencialidade significativa de trabalho conjunto entre esses espaços universitários de direitos humanos existentes com a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS. Esta será o espaço de formação em direitos humanos que, através de uma educação clínica, promoverá uma reflexão crítica sobre a situação social, política, econômica, cultural e jurídica de problemas reais de direitos humanos para provocar a busca de soluções e intervenções práticas. Suas intervenções podem ser judiciais e/ou, em sua maioria, extrajudiciais. Por suas limitações institucionais, se uma das intervenções estratégicas for a judicialização de uma demanda, esta poderá ser realizada pelo Núcleo de Prática Jurídica da universidade ou encaminhada a um órgão responsável competente (como a Defensoria Pública). Ou seja, vislumbro uma grande possibilidade de colaboração e parceria entre esses espaços.

Em nosso século, contamos com a existência da Defensoria Pública; Ministério Público Federal com mais competências; ONGs nacionais competentes que monitoram a política interna e externa brasileira; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; comissões parlamentares de Direitos Humanos e secretarias municipais e estaduais de Direitos Humanos; ou seja, a estrutura institucional na área de direitos humanos não é a mesma do século passado. **Penso que a luta não é mais por espaços institucionais de direitos humanos, mas o desafio de ocupá-los com profissionais preparados. Acreditamos que, diante disso, a formação dos defensores de direitos humanos neste século**

também será diferente. Faz-se necessário que haja um novo espaço, com uma nova proposta pedagógica e metodológica de formação, e a educação clínica em direitos humanos nos parece uma proposta adequada para esta realidade apresentada.

Além das limitações específicas pessoais desta autora, pelo menos, três são as delimitações e restrições relevantes da pesquisa realizada que subsidiou a elaboração deste livro:

1. Bibliografia reduzida sobre clínicas no Brasil

Nota-se um acelerado surgimento de clínicas de direitos humanos ao redor do mundo, desde o final do século XX e início do século XXI, no chamado movimento *global* de educação clínica já apresentado. Por isso, há um farto volume de bibliografia sobre esse movimento por continente, assim como a descrição desses processos em diversos países. Apesar dessa vasta bibliografia sobre as clínicas no mundo, há uma limitação na bibliografia brasileira sobre educação clínica. Acreditamos que isso se deve ao fato de termos, por enquanto, poucos espaços universitários no Brasil que utilizam a educação clínica em direitos humanos. E, por isso, pouca bibliografia existe a respeito.

Diante da bibliografia identificada, esta autora fez um recorte para estudar os processos de criação das clínicas de direitos humanos na América do Norte e América Latina por três motivos: a bolsa de estudos recebida para visitar algumas clínicas no Canadá, Chile e EUA, por esses países representarem bem esse movimento nas Américas e por terem tradição na educação clínica.

Espera-se que este livro sirva para contribuir com o debate sobre o surgimento de clínicas de direitos humanos no Brasil e impulse a realização de pesquisas científicas a fim de ampliar o número de publicações sobre o assunto. Adicionalmente, que

estimule a criação e o fortalecimento de espaços que promovam a educação clínica em direitos humanos no Brasil.

2. Institucionalização frágil na universidade

Esse fato traz grande instabilidade ao funcionamento, manutenção e continuidade das atividades das clínicas existentes. Do ponto de vista financeiro, as clínicas dependem fundamentalmente de fontes externas à universidade, como projetos de extensão ou de consultoria privados ou governamentais. Em consequência, o orçamento pode variar muito de ano para ano, podendo chegar a zero, o que seria muito grave. Essa possibilidade traz insegurança aos professores, pesquisadores, estagiários e funcionários participantes das clínicas quanto ao emprego e ao nível de sua remuneração, bem como aos alunos participantes quanto à continuidade de suas atividades no que diz respeito à bolsa e ao cumprimento dos requisitos acadêmicos necessários para a diplomação. Sem falar na insegurança em relação ao comprometimento ético assumido, perante as entidades da sociedade civil parceiras, se não puderem assumir a continuidade das intervenções acordadas.

Do ponto de vista do ensino, as atividades dos estudantes têm encontrado dificuldade para serem reconhecidas como atividade curricular do curso de Direito, assim como o desafio de competir com a remuneração que eles receberiam em estágios jurídicos realizados fora da universidade.

Assim sendo, recomenda-se que estudos e ações sejam realizados para fortalecer a institucionalização das clínicas nas universidades, buscando, no futuro próximo, pelo menos que as atividades de alunos e professores participantes sejam consideradas atividades curriculares dos cursos de Direito, garantindo assim carga-horária específica para ambos.

3. Participação exclusiva de professores e estudantes do Direito

As clínicas de direitos humanos que estão surgindo no Brasil estão restritas a cursos jurídicos e à participação de professores e estudantes do Direito. Todavia, tal restrição não se justifica, pois os direitos humanos, individuais e coletivos, de um modo geral, envolvem outras áreas de conhecimento, como história, educação, psicologia, antropologia, serviço social, economia e ciência política. Assim, parece recomendável que as CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS, em seu planejamento estratégico, prevejam cancelar essa exclusividade do Direito, prevendo que professores e estudantes de outras áreas de conhecimento possam participar de suas atividades. O próprio tema dos direitos humanos é propício para um debate mais amplo e aberto entre vários saberes. A primeira ação em direção à interdisciplinaridade é garantir a possibilidade do diálogo entre várias áreas de conhecimento.

Aproveitando a oportunidade, tudo indica a possibilidade e a relevância das universidades considerarem a criação de espaços semelhantes às CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS proposta neste livro para diferentes temas de interesse público, como CLÍNICA DE MEIO AMBIENTE, CLÍNICA DE IMIGRANTES, CLÍNICA DE POPULAÇÕES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS, para as quais existe demanda de defensores especializados e a educação clínica pode ser uma abordagem mais eficaz.

O objetivo principal deste livro foi identificar e defender um espaço universitário nos cursos jurídicos brasileiros que proporcione a educação em direitos humanos, integrando simultaneamente atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, articulando a teoria com a prática jurídica. Para alcançar esse objetivo, esta autora buscou, em um primeiro momento, pontuar definições e um breve histórico sobre a educação em direitos humanos no Brasil no século XX e cotejar experiências de direitos

humanos nos cursos de Direito brasileiros. Adicionalmente, buscou conhecer e descrever os processos de surgimento de clínicas jurídicas na América do Norte e América Latina, para identificar posteriormente, no Brasil, as clínicas de direitos humanos que surgem no século XXI.

A partir daí, identificamos que falta um espaço nos cursos jurídicos brasileiros que promova uma educação para formar defensores de direitos humanos e/ou profissionais do Direito com mais domínio teórico e prático para intervenções sobre problemas reais de direitos humanos, assim como mais sensibilizados para utilizar o Direito como meio de transformação social.

A conclusão desta autora é que uma educação clínica em direitos humanos é uma maneira de proporcionar uma formação que contemple os elementos que defendemos; portanto, a CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS, com base nos pressupostos apresentados, pode ser um espaço que contribua para preencher essa carência nos cursos jurídicos do Brasil.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVITCH, Victor E. La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. In: VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). **Enseñanza Clínica del Derecho** – Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: ITAM, 2007. p. 91-121.

AGUIAR, Roberto. **Habilidades, Ensino Jurídico e Contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica** (uma perspectiva crítica em psicologia). 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-110.

ALMEIDA, Guilherme de Assis; PAULA, Luciana Araújo de. **Direitos Humanos e diálogo interdisciplinar**: breves reflexões a respeito de uma interdisciplina em formação. (Texto cedido pelo autor – Anexo II).

ALVARENGA, Augusta Thereza; PHILIPPI JR., Arlindo et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr., Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri/SP: Manole, 2011. p. 3-68.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil** – leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 1998.

ATKINS, Louise. Educação Legal Clínica – Desenvolvimento do profissionalismo e promoção do serviço público na prática de la abogacía. In: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords). **Enseñanza Clínica del Derecho** – Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: ITAM, 2007. p. 25-55.

BARRY, Margaret M.; DUBIN, Jon C.; JOY, Peter A. Clinical Education for this Millenium: The Third Wave, 7 **Clinical Law Review**. Estados Unidos da América, vol. 1, p. 1-22, (2000).

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: do que se trata? In: **Programa Ética e Cidadania**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ética/9_benevides.pdf>. Acesso em: 20 fevereiro 2014.

BEYTÍA, Pablo. Creatividad situada, contingencia y modernidad – Entrevista a Hans Joas. **Andamios – Revista de Investigación Social**, Santiago: vol. 9 n. 9, p. 361-389, maio-agosto 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/3880100/Creatividad_situada_contingencia_y_modernidad._Entrevista_a_Hans_Joas> . Acesso em: 18 janeiro 2014.

BLOCH, Frank S. (coord.). **The Global Clinical Movement – Educating Lawyers for Social Justice**. Estados Unidos da América: Oxford University Press, Inc., 2011.

BLOCH, Frank; MENON, Madhava. **The Global Clinical Movement** – Educating Lawyers for Social Justice. Estados Unidos da América: Oxford University Press, Inc. 2011. p. 267-277.

BOBBIO, Norberto. **A Era do Direito**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica** (uma perspectiva crítica em psicologia). 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-35.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.886 de 30 de dezembro de 1994. Publicada no DOU de 4 de janeiro de 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004. Publicada no DOU de 1 de outubro de 2004.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. Secretaria de Reforma do Judiciário (SRJ). **Advocacia de Interesse Público no Brasil**: a atuação das entidades de defesa de direitos da sociedade civil e sua interação com os órgãos de litígio do Estado. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP): Ministério da Justiça, 2013.

CABRAL, Otávio; DINIZ, Laura. O crime não pode compensar, **Veja**, Ed. Abril, 14/08/2013. p.20

CAMPILONGO, Celso. **O direito na sociedade complexa**. São Paulo: Max Limonad, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, vol. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello (org.). **Educação em Direitos Humanos na formação universitária**: texto para seminários. Bauru: UNESP/OEDH; UNESP/FAAC / São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Editorial. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**: uma contribuição para o diálogo entre a ciência, a ética e a política. São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 7-14. Bauru: UNESP, dez. 2013.

CARDOSO, Evorah Lusci Costa. **Litígio Estratégico e Sistema Interamericano de Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

CARNEIRO, Luiz Orlando Luiz. Número de Faculdades de Direito Chega a Mais de Mil. **Jornal do Brasil**. 17/06/2011. (Entrevista). Disponível em:

<<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/17/numero-de-faculdades-de-direito-chega-a-mais-de-mil/>>. Acesso em: 18 dezembro 2013.

CASTRO-BUITRAGO, Erika et al. Clinical Legal Education in Latin America – Toward Public Interest. In: BLOCH, Frank S. (coord.). **The Global Clinical Movement – Educating Lawyers for Social Justice**. Estados Unidos da América: Oxford University Press, Inc., 2011. p. 69-86.

CAVALLARO, James L.; ELIZONDO GARCÍA, Fernando. ¿Como establecer una Clínica de Derechos Humanos? Lecciones de los prejuicios y errores colectivos en las Americas. **Revista Derecho en Libertad**. n. 6. México: 2011. p. 124-140.

CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da USP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **A civilização capitalista: para compreender o mundo em que vivemos**. São Paulo: Saraiva, 2013.

COURTIS, Christian. *La educación clínica como práctica transformadora*. In: VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). **Enseñanza clínica del derecho – una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007. p. 9-24.

DEMO, Pedro. **Política Pública de Direitos Humanos**. Brasília: UNB, 2001. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/pedro_demo.html>. Acesso em: 01 fevereiro 2014.

DUHAIME, Bernard. Experiencias clínicas en Canadá y la Defensa mundializada de los derechos humanos. **Anales de Derecho - Universidad de Murcia**. Múrcia/Espanha. Número 25, p. 395-414, 2007.

_____. Clinical Education and International Human Rights Law: Retrospective on UQAM's Pedagogical Methodology. **American Society of International Law - ASIL Proceedings** 104th Annual Meeting, Washington, DC: March 24-27, 2010. p. 88-92.

EQUITAS – International Centre for Human Rights Education and the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. **Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators**. Montreal: Professional Training Series n. 18, 2011.

ERRC, INTERSIGHTS, MPG - **Strategic Litigation of Race Discrimination in Europe: from Principles to Practice**. European Roma Rights Centre – ERRC, Intersights, Migration Policy Group – MPG, 2004. (A Manual on the Theory and Practice of Strategic Litigation with Particular Reference to the EC Race Directive). Disponível em: <http://www.migpolgroup.com/publications_detail.php?id=198>. Acesso em: 15 janeiro 2014.

FERRY, Luc. **A Revolução do Amor – por uma espiritualidade laica**. Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FLORES, Joaquin Herrera. **Reivindicación del movimiento de derecho alternativo**: propuesta para seguir caminando. Florianópolis: CESUSC/Editora e Bernúncia, 2003.

FRANK, Jerome. Why not a clinical lawyer-school? **University of Pennsylvania Law Review**, Estados Unidos da América, vol. 81, n.8, p. 907-923, junho 1933.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo, 1999, pp. 1-7. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/PortuguesFilosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em: 18 janeiro 2014.

GEDIEL, José Antônio P. et al. **Mapa territorial, temático e instrumental da Assessoria Jurídica e Advocacia Popular no Brasil**. Curitiba, Brasília, João Pessoa: CES-AL/OJB/UFGM, 2011.

GIDDINGS, Jeff et al. The First Wave of Modern Clinical Legal Education: The United States, Britain, Canadá and Austrália. In: BLOCH, Frank (org.). **The Global Clinical Movement – Educating Lawyers for Social Justice**. Estados Unidos da América: Oxford University Press, Inc. 2011. p. 3-22.

GONZÁLEZ, Felipe (coord.). Clínicas de Interes Público y Enseñanza del Derecho – Argentina, Chile, Colômbia, México y Perú. **Cuadernos de Análisis Jurídico**. Chile, Facultad de Derecho/Universidad Diego Portales, vol. 15, 2003.

GONZÁLEZ, Felipe. El Trabajo Clínico en materia de derechos humanos e interes público en America Latina. **Cuaderno Deusto de Derechos Humanos**, Bilbao, Ediciones del Instituto de Derechos Humanos de la Universidade de Deusto, n. 27, p. 1-41, 2004.

HAYNES, Dina Francesca. Client-Centered Human Rights Advocacy. **HeinOnline – 13 Clinical Law Review**. Estados Unidos, n. 379, p. 379-416 , 2006-2007.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Fernanda Brandão Lapa

HUERTA, Gabriela Rodríguez. Prólogo. In: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). **Enseñanza Clínica del Derecho** – Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: ITAM, 2007. p. 5-7.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos – uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HURWITZ, Deena R. Lawyering for Justice and the Inevitability of International Human Rights Clinics. **Yale Journal of International Law**, Estados Unidos, vol. 28, p. 505-550, 2003.

_____. Engaging Law students through human rights clinics: a perspective from the United States. **Australian Journal of Human Rights – AJHR**. Sidney, 11.2 (2), p. 37-51, 2006.

_____. *Teaching to the Paradoxes*: Human Rights Practice in U.S. Law School Clinics. **Maryland Journal of International Law**, vol. 26, p. 101-129, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JOAS, Hans. **A Sacralidade da Pessoa** – nova genealogia dos direitos humanos. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

LAFER, Celso. A Reconstrução dos Direitos Humanos: a contribuição de Hanna Arendt. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, 11 (30), p. 55-65, 1997.

LUZ, Vladimir de Carvalho. Servicios legales universitarios en Brasil: Breve cotejo de dos paradigmas. Tradução de Ana María Urbina Caycedo. **El Otro Derecho**, número 35. Diciembre de 2006. ILSA. Bogotá, DC, Colômbia.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARAN, Rita. Ensinando Direitos Humanos nas Universidades: Paradoxos e Perspectivas. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da USP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 301-319.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

_____. **Direitos Humanos no Ensino Superior**. Relatório apresentado na reunião “Direitos Humanos e Ensino Superior”, realizada em 21 de novembro de 2001, na Fundação Ford.

RAMOS. André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ROBINSON, Ken. **Out of four Minds – Learning to be Creative**. Estados Unidos da America: John Wiley Trade Ed., 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. In: _____. (org.). **Ensino Jurídico para Que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. p. 15-33.

ROSA, Alexandre Moraes e STRECK, Lênio Luiz. **126 Faculdades chumbaram no exame da OAB**. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-fev-10/126-faculdades-chumbaram-oab-dizem-cursinhos-preparatorios>>. Acesso em: 10 fevereiro 2014.

SADER, Emir. Contexto Histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75- 83.

SÁ E SILVA, Fábio Costa Morais de. **Ensino Jurídico: a descoberta de novos saberes para a democratização do direito e da sociedade**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2007.

_____. 'É possível, mas agora não': a democratização da justiça no cotidiano dos advogados populares. In: SÁ E SILVA, Fábio; LOPEZ, Felix Garcia; PIRES, Roberto Rocha C. **Estado, Instituições e Democracia: Democracia. Série Eixos Estratégicos do Desenvolvimento Brasileiro; Fortalecimento do Estado, das Instituições e da Democracia; Livro 9, Volume 2**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2010. Disponível em : <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro09_estadoinstituicoes_vol2.pdf>. Acesso: 5 fevereiro 2014.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan. **O Ensino Jurídico e a Formação do Bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, jun. 1997. p. 11-32.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SEVERI, Fabiana Cristina. **Cartografia social e análise das experiências de assessorias jurídicas universitárias populares brasileiras**. Ribeirão Preto/SP: FDRP, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). **Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção educação em direitos humanos).

STEINER, Henry J. Meio Século Depois: um olhar sobre as mudanças na educação jurídica brasileira e americana. In: LAERDA, Gabriel; FALCÃO, Joaquim Falcão (orgs.). **Aventura e legado no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: FGV – Direito Rio, 2012. p. 117-137.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dec. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext> Acesso em: 18 janeiro 2014.

TRUBEK, Louise G. Crossing Boundaries: Legal Education and the Challenge of the “New Public Interest Law”. **New Legal Realism Symposium Wisconsin Law Review**. Estados Unidos, No. 2, p.1-27, December 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). **Enseñanza Clínica del Derecho – Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob a neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-133.

_____. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida e TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

_____. A Educação Superior: Compromisso com os Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). **Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção educação em direitos humanos). p. 25-58.

VIOLA, Sólton; BARREIRA, Clarananda; PIRES, Thiago. Direitos Humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon; ALBUQUERQUE, Marina (orgs.). **Fundamentos para a Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 143-156.

WILSON, Richard J. Clínicas de Legislação para Formação de Defensores de Direitos Humanos. In: CLAUDE, Richards e ANDREOPOULOS, George (orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da USP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 389-410.

_____. Teaching International Law: Lessons from Clinical Education. **American Society of International Law – ASIL**. Washington/EUA, Proceedings104th Annual Meeting, p. 87-101, March 24-27, 2010.

ZENAIDE, Maria N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.



ANEXO I

VISITAS *IN LOCO* CLÍNICAS AMÉRICA DO NORTE E AMÉRICA LATINA

Durante o doutorado, tive a oportunidade de visitar *in loco* alguns programas e clínicas de Direitos Humanos na América do Norte e América Latina. Em 2011, fui contemplada com uma bolsa de pesquisa (*Faculty Enrichment Program - FEP*) pela Embaixada Canadense no Brasil a qual me proporcionou essas viagens.

Todas as informações aqui descritas foram obtidas através de documentos cedidos pelas próprias universidades e entrevistas realizadas com professores e coordenadores desses programas e clínicas.

CANADÁ

No Canadá, visitei três universidades: a Universidade de Toronto, a Universidade McGill e a *Université de Quebec a Montreal* (UQAM).

1. A primeira universidade que visitei foi a **Universidade de Toronto**, na cidade de Toronto. Nela existe um Programa Internacional de Direitos Humanos (*International Human Rights Program – IHRP*), que foi criado em 1987 por alguns professores do curso de Direito. No início sua principal atividade era o intercâmbio de alunos, que na época contava com aproximadamente 5 estudantes por ano, que viajavam com a finalidade de ter uma experiência prática de trabalho em alguma organização de direitos humanos.

Hoje, esse projeto consegue enviar cerca de 20 estudantes por ano para participarem de projetos práticos ao redor do mundo. Suas atividades atualmente são divididas em quatro: a) “Advocacy” na área internacional dos Direitos Humanos; b) troca de conhecimento entre estudantes, professores, sociedade civil e empresas; c) capacitação/ formação; d) pesquisa.

Em 2002, quinze anos depois, foi criada a primeira Clínica Internacional de Direitos Humanos no Canadá que foi institucionalizada dentro do Programa Internacional de Direitos Humanos (IHRP). Essa clínica tem o papel de atuar diretamente na comunidade, nos moldes de nossas atividades de extensão, e sua missão institucional é oferecer proteção jurídica para pessoas ou grupos que estejam sofrendo violações de direitos humanos. Os alunos do 1º ano estão habilitados a entrar no grupo de estudos (*volunteer working group*) e esse grupo está mais voltado ao estudo teórico e à pesquisa. Geralmente possuem de 10 a 15 estudantes que devem preparar um relatório teórico sobre algum tema. Realizam também conferências de especialistas e publicam uma revista, chamada *Rights Review*, com artigos escritos pelos próprios estudantes, relatando os projetos e as viagens de intercâmbio. A Clínica dessa universidade não trabalha com representação direta de clientes, mas sempre em parceria com ONGs ou escritórios de advocacia e seu objetivo é fornecer o conhecimento específico na área internacional de direitos humanos.

Em entrevista com uma das fundadoras do Programa, Prof^a. Rebecca Cook¹¹³, hoje codiretora da Clínica de Direito Sexual e Reprodutivo, ela me relatou que esse programa foi inspirado no programa da Universidade de Yale, nos EUA. Pessoalmente ela

113 A entrevista foi realizada no dia 19 de outubro de 2011 no escritório da professora na Universidade de Toronto, em Toronto (Canadá). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas e depois transcritas pela pesquisadora.

acredita que existem várias formas de ensinar Direito, e as clínicas são uma dessas formas. Ela acredita que em sua experiência percebeu que os alunos mais jovens ficam extremamente motivados com as atividades das clínicas, o que tem entusiasmado mais o estudo dos alunos na área de Direitos Humanos. Percebeu-se que, mesma ela sendo uma professora voltada para a área da pesquisa e tendo destaque internacional nessa atuação, ela defende que as clínicas têm um papel relevante e complementar na formação de um estudante de Direito, tanto pela motivação quanto pela formação prática da advocacia.

Tive a oportunidade de conversar com a Prof^{da}. Mariana Prado¹¹⁴, brasileira, professora do curso de Direito desta universidade. Ela me disse que acredita que a Clínica de Direitos Humanos está em processo de transição porque está unindo suas atividades de extensão a atividades de pesquisa, o que não acontecia antes. Ressaltou que muitas clínicas começaram suas atividades de forma voluntária e acredita que atualmente não há muita adesão dos outros professores efetivos com as atividades da clínica. Há uma diferença de *status* entre os professores de clínicas e os professores pesquisadores (*Faculty Professors*).

Em entrevista com a atual diretora da Clínica Internacional de Direitos Humanos, Prof^{da}. Renu Mandhane¹¹⁵, ela comentou que eles recebem anualmente cerca de vinte solicitações de estudantes para participar desse grupo, das quais são selecionados doze alunos (9 alunos dos 2º e 3º anos e 3 do mestrado). São então dois estudantes por projeto, com dez horas semanais, que devem fazer

114 A entrevista foi realizada no dia 20 de outubro de 2011 no escritório da professora na Universidade de Toronto, em Toronto (Canadá). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora.

115 A entrevista foi realizada no dia 20 de outubro de 2011 no escritório da professora na Universidade de Toronto, em Toronto (Canadá). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora.

um plano de trabalho, havendo um encontro de orientação de 15 em 15 dias. O encontro semanal é um seminário de três horas por semana, mais voltado para estudo teórico. A disciplina conta com quatro créditos e tem duração de um ano.

Os professores da clínica têm que ser advogados e não precisam ter experiência de pesquisa. Todas as intervenções são feitas em parcerias com entidades da sociedade civil ou escritórios de advocacia. Fez um desabafo dizendo que, como a Universidade de Toronto é reconhecida por sua área na pesquisa, as clínicas não são valorizadas como espaço importante dentro da instituição.

2. A segunda universidade visitada no Canadá foi a **Universidade McGill**, em Montreal. Nessa universidade existe um centro, chamado *McGill Centre for Human Rights and Legal Pluralism*, que surgiu em 2005 e tem caráter interdisciplinar. Em entrevista com o mentor desse centro, *Prof. Renè Provost*¹¹⁶, atualmente diretor também da Clínica de Direitos Humanos, ele descreveu algumas de suas atividades, como: a) estágios: estudantes viajam no verão, durante 12 semanas, para Cortes ou ONGs no Canadá, EUA ou países em desenvolvimento, e ganham seis créditos. Os estudantes devem produzir um relatório de viagem e depois escrever um ensaio acadêmico para relacionarem a prática vivida com a teoria do curso; b) “Clerkships” ou assistência judicial: os estudantes viajam para assessorar juízes em cortes nacionais e internacionais e conhecem de perto a prática dessa profissão; c) cursos temáticos: são quinze cursos relacionados com direitos humanos e diversidade social, geralmente com setenta e cinco estudantes e um professor.

116 A entrevista foi realizada no dia 8 de novembro de 2011 no escritório do professor na Universidade McGill, em Montreal (Canadá). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora.

Existe uma atividade, parecida com nossa extensão, que é uma clínica jurídica, na qual estudantes têm contato com a comunidade e dão informalmente aconselhamento jurídico e fazem mediação. É uma atividade voluntária. Tanto essa clínica jurídica quanto uma revista jurídica são coordenadas pelos próprios estudantes.

Pareceu-me um curso mais clássico e tradicional. O professor relatou-me que acredita que a universidade não deveria se preocupar com a formação de um profissional técnico, ou seja, não é sua responsabilidade preparar o estudante de Direito para o mercado de trabalho. As instituições que deveriam se preocupar com a parte prática seriam as escolas dos juízes, advogados etc., como a Associação dos Magistrados e a Ordem dos Advogados. Com isso, para ele, não será na sala de aula que os alunos terão essa experiência prática, e que as clínicas existem para que os estudantes possam ter algum contato com a realidade fora da sala de aula e possam entender melhor a teoria. Em relação a uma clínica de direitos humanos, acredita que esta proporciona uma reflexão crítica e não serve necessariamente para treinar habilidades técnicas. Essa universidade não faz representação direta de clientes por estudantes e professores porque considera que para a universidade isso se torna insustentável, uma vez que há a mudança de ano acadêmico, mudança de alunos e a própria capacidade técnica de alunos e professores para isso é precária.

3. A Universidade de Quebec, em Montreal (UQAM), que é a principal universidade de língua francesa na região, tem uma clínica de direitos humanos chamada Clínica Internacional de Defesa dos Direitos Humanos (*Clinique Internationale de Défense des Droits Humains – CIDDHU*). Essa clínica é uma atividade acadêmica opcional para os estudantes de Direito e de Relações Internacionais e estes recebem créditos. A parte prática do currículo de Direito pode ser realizada de várias formas durante o

curso e a clínica é uma delas. São 15 alunos que trabalham em projetos, com média de 3 alunos em cada um. Os trabalhos são sempre vinculados a parceiros externos da universidade e não fazem representação direta de clientes porque há uma lei que proíbe essa representação por estudantes no estado de Quebec. Aproximadamente 20 a 25% dos estudantes participam dessa clínica de direitos humanos (CIDDHU). Tive a oportunidade de entrevistar o atual diretor, *Prof. Nicolaus Straptasas*¹¹⁷, e este disse que considera a clínica da UQAM pequena e com poucos recursos.

Ao participar de uma reunião do grupo de estudos, vi muita motivação entre os estudantes. Estavam animados, descrevendo o trabalho que estavam realizando e organizando o evento de apresentação do relatório anual.

Em contato direto com essas universidades, pareceu-me que essas clínicas canadenses atualmente estão em processo de transição. Antes atuavam muito com atividades mais parecidas com nossa extensão universitária e hoje começaram a agregar pesquisa em suas atividades. A diferença é que os professores das disciplinas de clínicas têm formação mais prática/técnica e não têm a mesma exigência com a produtividade científica. Não são vistos como pesquisadores e, às vezes, não têm o mesmo status e salário.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA - EUA

Nos EUA eu visitei duas universidades: a Universidade de Yale e a Universidade de Harvard.

117 A entrevista foi realizada no dia 2 de novembro de 2011 no escritório do professor na Universidade de Quebec a Montreal, em Montreal (Canadá). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora.

1. As clínicas da **Universidade de Yale**, localizada em New Haven, são opcionais para os estudantes, mas cerca de 80% dos estudantes de Direito passam por essa atividade. Eles têm em média 8 a 9 clínicas, com 15 a 18 estudantes por semestre. Cada projeto tem 3 a 4 estudantes e duram de 6 meses a 1 ano.

Os encontros são divididos em dois por semana, de 2h/a cada, mais mesas redondas (*project rounds*) sobre os projetos na 6ª feira. Os professores de clínica não têm estabilidade (*tenure track*) e não podem votar nas reuniões de colegiado. Conversei com o fundador da Clínica, *Prof. James Silk*¹¹⁸, que não vê um problema nessa distinção, uma vez que eles também não são cobrados para participar dessas reuniões e nem para ter produção acadêmica (publicações) como os professores acadêmicos (*Faculty Professors*). Comentou ainda que acha esses professores acadêmicos têm “inveja” dos professores das clínicas, os quais são mais “queridos” pelos estudantes devido à proximidade com que trabalham, pois usam outra metodologia.

No início do curso há uma demanda de projetos, pois algumas organizações entram em contato com a clínica ou são contatadas pelo professor e, assim, os estudantes escolhem juntos o projeto e o supervisor com quem vão trabalhar. Uma característica diferente é que nessa universidade os alunos podem participar da clínica desde o 1º semestre e podem fazer quantas vezes quiserem se forem aceitos. Os mais experientes acabam sendo auxiliares dos projetos e têm um papel diferente dos iniciantes.

Há muito estudo de direito internacional, orientados pelo professor da clínica, e dos dez projetos que fazem por ano, uns três geralmente incluem viagens. Não há muito treinamento prévio

118 A entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2011 no escritório do professor na Universidade de Yale, em New Haven (EUA). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora

(como *role play* – simulações). Os estudantes com quem conversei disseram que eles aprendem mais na ação, na execução do projeto. Das viagens geralmente saem relatórios e eles não fazem representação direta de clientes. A clínica de Yale faz mais *advocacy* mesmo. O professor disse que acredita que as clínicas têm mudado muito nesses últimos tempos.

Conversei com outra professora, *Hope Metcalf*¹¹⁹, do Programa de Interesse Público, que afirmou que, após os atentados de 11 de setembro e a crise econômica, o papel das clínicas tem mudado um pouco, porque nos Estados Unidos quando se fala em Direitos Humanos a ideia imediata são as violações em outros países. Então, as clínicas de direitos humanos apenas trabalhavam com projetos de violações de Direitos em outros países. Atualmente essa visão tem mudado bastante e ela acredita que as clínicas norte-americanas deveriam trabalhar diretamente com questões locais, de violações em suas regiões. “Aqui sempre foi a cultura do *civil rights* interno e o *human rights* internacional”, afirmou ela.

2. A Clínica de Direitos Humanos da **Universidade de Harvard**, em Cambridge, tem como foco de atuação a metodologia de “solução de problemas”. Conversei com os Professores *Fernando Delgado* e *Susan Farbstein*¹²⁰ que reforçaram que essa metodologia parece ser o foco mais importante do trabalho dessa clínica, pois os professores sustentam que não é apenas uma questão jurídica, de litígio, mas de se aprender a diagnosticar um problema com uma investigação (*fact-finding*). Para aprender como se faz isso, os

119 A entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2011 no escritório da professora na Universidade de Yale, em New Haven (EUA). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora

120 As entrevistas foram realizadas entre os dias 25 e 26 de outubro de 2011 nos escritórios dos professores na Universidade de Harvard, em Cambridge (EUA). Não foi gravada e todas as informações foram anotadas de depois transcritas pela pesquisadora

estudantes treinam entrevistas, pesquisas em campo, fazem simulados (role-plays) e depois fazem uma recapitulação longa para ver como foi a experiência de cada um, o que foi feito e poderia ter sido feito melhor.

Desde 1986, há um Programa de Direitos Humanos e a clínica surgiu por iniciativa do Prof. *James Cavallaro* em 2003/2004. Em 2014, eles têm seis professores de clínicas que trabalham em tempo integral. Eles não têm o mesmo *status* dos professores acadêmicos. Os projetos com os quais trabalham geralmente são oferecidos pelas organizações parceiras; dificilmente eles buscam os projetos. Os projetos selecionados são analisados por: região, conhecimento da organização e tema.

A clínica trabalha com cerca de 40/45 estudantes que possuem créditos e mais 35 voluntários. É opcional para os estudantes, mas 90% dos estudantes de Direito participam. Os estudantes iniciam no 1º ano, fazendo pesquisa como voluntários, mas somente podem fazer as disciplinas das clínicas no 2º e 3º ano. Não fazem representação direta de vítimas e sempre estão trabalhando com parceiros. Os estudantes têm 2h/a semanais de estudo de grupo (*weekly seminar*) e mais 1h/a de supervisão de projeto.

Tive a oportunidade de acompanhar duas aulas de clínicas. A primeira foi coordenada pelos Profs. *James Cavallaro* e *Débora Popowski*¹²¹. A turma tinha 15 estudantes, os quais eram do 2º ano do curso. Iniciaram com uma recapitulação sobre uma simulação (*role play*) que haviam feito na semana anterior. Ficaram uns 50 minutos trocando impressões e experiências. O mais interessante é que somente os estudantes falavam e os professores ouviam e, às vezes, anotavam coisas no quadro. A maioria destacou que achou muito di-

121 Acompanhei a aula no dia 25 de outubro de 2011, na sala de aula da Universidade de Harvard, em Cambridge (EUA). Não foi gravada, foram feitas anotações transcritas pela pesquisadora.

fácil entrevistar as pessoas e aí a professora comentou que eles devem no início de qualquer entrevista se apresentar, dizer o que vieram fazer (documentar violações de Direitos Humanos, por exemplo), que desejam mostrar isso ao mundo. Se a entrevista for com as pessoas acusadas, devem ter outra abordagem, nunca acusatória.

Percebi que a aula era um laboratório prático para saber como ser um ativista de Direitos Humanos, como documentar violações, como entrevistar estrategicamente pessoas para conseguir informações relevantes. Prof. Cavallaro, por exemplo, disse que pode ser importante ter perguntas pré-estruturadas, mas não ficar preso a elas: “ter contato visual (mesmo quando tem tradutor), não ser ofensivo, e sempre ter firmeza para ter o controle da situação”. O treinamento de *advocacy* é feito através de *role play* e recapitulação; experiência real em campo com supervisor e análise de textos teóricos em sala.

Conversei com alguns alunos e eles ressaltaram que: “as aulas são muito participativas e inclusivas. Eles esperam que todos falem e nos escutam com muita atenção, sempre respeitando nossas opiniões. No final, nos fazem pensar em outras soluções para o problema que estamos analisando”.

A segunda aula que acompanhei por 10 estudantes do 3º ano foi coordenada pelos Professores Tyler Giannini e Susan Farbstem¹²². Também fizeram uma recapitulação de uma simulação (*role play*) durante uma hora. O principal comentário dos estudantes era a dificuldade de abordar as pessoas estrangeiras, sendo estadunidenses, sem passar a impressão de uma abordagem imperialista. O debate principal na disciplina foi sobre ética e respeito na abordagem com vítimas, quando os estudantes expuseram suas

122 Acompanhei a aula no dia 25 de outubro de 2011, na sala de aula da Universidade de Harvard, em Cambridge (EUA). Não foi gravada, foram feitas anotações transcritas pela pesquisadora.

experiências em viagens para trabalhos em ONGs e tribunais e compartilharam seus desafios.

CHILE

No Chile eu visitei apenas a Universidade Diego Portales - UDP, na cidade de Santiago.

1. Na **Universidade Diego Portales** há um Centro de Direitos Humanos que promove estudos sobre esses direitos, onde os estudantes fazem relatórios técnicos e estudos que buscam contribuir com propostas legislativas e de políticas públicas. Dentro deste Centro, existe a Clínica de Interesse Público e Direitos Humanos (Clínica AIP) que foi criada em 1998 e litiga casos sobre não discriminação, direitos sociais, liberdade de expressão, e outros, em tribunais nacional e internacionais. Existe também a Clínica de Imigrantes e Refugiados que assessora a população imigrante no Chile.

Em conversa com Prof. *Felipe González*¹²³, fundador do Centro de Direitos Humanos e coordenador da Clínica de Interesse Público e Direitos Humanos, ele me disse que nos anos 1990 foi criada a Rede Latino Americana de Clínicas Jurídicas que buscou intervir no espaço público por meio do litígio estratégico. Essas ações passaram a ser feitas por clínicas em universidades e ONGs de Direitos Humanos. Atualmente, as clínicas não fazem somente o debate judicial, mas apresentam relatórios, projetos de lei ao Parlamento, atuam em esferas internacionais de proteção aos Direitos Humanos e contribuem para a definição de políticas públicas no Chile.

123 A entrevista foi realizada em 4 de setembro de 2012 no escritório do professor na Universidade Diego Portales, em Santiago (Chile). Não foi gravada e foram feitas anotações transcritas pela pesquisadora.

Fernanda Brandão Lapa

A Clínica AIP está institucionalizada dentro do departamento da Faculdade de Direito e é composta por dois professores que devem ser advogados. O professor reforça que o objetivo principal da clínica é ensinar habilidades de advocacia para os estudantes, que participam por um ano, elaborando estratégias de intervenção além de realizarem debates críticos sobre esses direitos.

Essas clínicas representam judicialmente seus clientes (instituições da sociedade civil), sempre em parceria, através de casos paradigmáticos de alto impacto público para a mudança de políticas públicas.

ANEXO II

APRENDIZAGEM EM ESPIRAL (EQUITAS)

1 – A aprendizagem começa com a experiência dos participantes (ex: conhecimento, habilidades, valores e experiências reais em Direitos Humanos).

2 – Depois que os participantes compartilharam suas experiências, eles analisam suas experiências e procuram por padrões comuns.

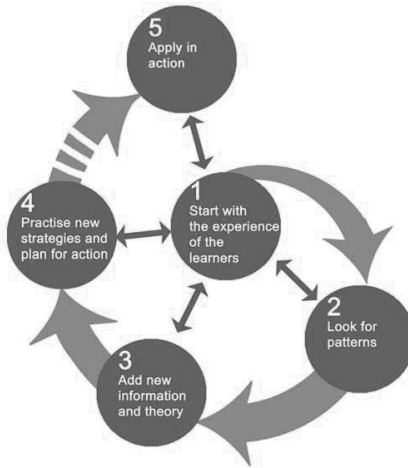
3 – Para complementar a experiência dos participantes, nova informação e teoria são acrescentadas por especialistas e novas ideias são criadas coletivamente.

4 – Os participantes precisam praticar o que aprenderam, praticar novas habilidades e estratégias, e planejar uma ação.

5 – Depois, os participantes aplicam a ação planejada que aprenderam.

Box 7

The learning spiral



1. Learning begins with the experience of the learners (i.e., their knowledge, skills, values and lived experience of human rights).
2. After the learners have shared their experience, they analyse that experience and look for patterns (i.e., what are the commonalities? what are the patterns?).
3. To complement the experience of the learners, new information and theory from experts are added or new ideas are created collectively.
4. Learners need to practise what they have learned, practise new skills and strategies, and plan for action.
5. Afterwards (usually when they are back in their organizations and daily work) learners apply in action what they have learned.

Source: Rick Arnold et al., *Educating for a Change* (Toronto, Canada, Between the Lines, 1991). Adapted with permission from the Doris Marshall Institute for Education and Action.