



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
SOCIEDADE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA
SOCIEDADE**

BIANCA DA SILVA MEDEIROS

**EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: as
experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA**

**SANTARÉM – PA
2019**

BIANCA DA SILVA MEDEIROS

**EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: as
experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Sociedade da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, Linha de Pesquisa em Direitos Humanos, Sociedade e Cidadania Ambiental, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Lidianie
Nascimento Leão

**SANTARÉM – PARÁ
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

M488e Medeiros, Bianca da Silva
Educação Clínica em Direitos Humanos na Amazônia: as experiências clínicas da
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA./ Bianca da Silva Medeiros. –
Santarém, 2019.
90 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Lidiane Nascimento Leão
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de
Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Sociedade.

1. Direitos humanos. 2. Educação em direitos humanos. 3. Ensino jurídico. I. Leão,
Lidiane Nascimento, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 341.48098115



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Sociedade
Programa de Pós-graduação em Ciências da Sociedade
Mestrado Acadêmico em Ciências da Sociedade



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ao vigésimo sexto dia do mês de novembro do ano de dois mil dezenove, às 14h30min, no Campus Amazônia, sala 305, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do(a) aluno(a) **BIANCA DA SILVA MEDEIROS**. A banca examinadora foi composta pelos professores: Dr. TULIO CHAVES NOVAES, UFOPA, examinador interno, Dr. NIRSON MEDEIROS DA SILVA NETO, UFOPA, examinador interno, Dra. TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO, UFOPA, examinadora externa e Dra. LIDIANE NASCIMENTO LEAO, orientador(a). Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do(a) orientador(a), que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou de imediato à mestranda para que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada **“EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: as experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará”**, marcando um tempo de 14:28 minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o(a) Prof(a). LIDIANE NASCIMENTO LEAO, presidente, passou a palavra aos examinadores, para arguirem o (a) candidato (a). Após as considerações sobre o trabalho em julgamento, foi APROVADA (aprovado ou reprovado) o (a) candidato (a), conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser concluída no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa, sob pena de o (a) candidato(a) não obter o título se não cumprir as exigências acima. Para efeito legal segue a presente ata assinada pelo(a) professor(a) orientador(a), pelos professores avaliadores e pela mestranda.

Lidiane Nascimento Leao

LIDIANE NASCIMENTO LEAO - ORIENTADORA

Tulio Chaves Novaes

TULIO CHAVES NOVAES - UFOPA

Nirson Medeiros da Silva Neto

NIRSON MEDEIROS DA SILVA NETO - UFOPA

Tania Suely Azevedo Brasileiro

TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO (UFOPA - Examinadora Externa)

Bianca da Silva Medeiros

BIANCA DA SILVA MEDEIROS (mestranda)

A(o) professora(o) que primeiro disse “bandido bom é bandido morto” essas memórias vivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai por ser exemplo, aos meus irmãos por serem refúgio e a minha mãe por ser fortaleza.

Agradeço a UFOPA por ser casa, trabalho, família e oportunidade. Agradeço por ter me feito apaixonar pela docência, pelo ensino, mas, principalmente, pela pesquisa e pela extensão. Agradeço as minhas colegas docentes que nas suas diversidades me ensinaram a potência que é ser mulher, professora, na universidade pública, ocupar os espaços e fazer deles lugar de fala da mulher que todas somos.

Agradeço as minhas alunas que florescem a cada dia nas salas de aula, com seus filhos quando mães, com suas roupas de trabalho ainda quando estagiárias ou quando saem do trabalho exasperadas para chegar à sala de aula, mas que não desistem do sonho da graduação.

Agradeço as manas professoras, guerreiras, rainhas, pretas e brancas, indígenas ou não, trans ou não que ocupam os espaços e para sempre serão vivas nas minhas aulas sobre direitos humanos.

“Será no espaço da Clínica de Direitos Humanos que o acadêmico de direito terá acesso a uma formação humanística integral e não apenas teórica. Será nesse ambiente, em contato com as mais variadas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem que o aluno terá uma formação humanística integral no curso de Direito.” (SANTOS, 2016, p. 209).

RESUMO

O processo de construção e defesa dos direitos humanos inicia, inegavelmente, a partir das experiências dos indivíduos quanto ao reconhecimento de um direito. Assim, sabendo que o conhecimento é instrumento elementar a essa proteção e, que qualquer forma que este se manifeste é essencial para compreensão dos meios pelos quais a defesa aos direitos da pessoa deve acontecer; sabendo que é indispensável a presença de um profissional qualificado, que atue na defesa das prerrogativas, é que o presente trabalho aborda a metodologia da educação clínica em direitos humanos como elemento chave para a proposta da educação libertária proposta por Paulo Freire, no curso de direito da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Para tanto, buscando conhecer como e em que medida essa metodologia é utilizada dentro da universidade, que a abordagem do problema aconteceu pelo método indutivo, tendo na fase da pesquisa bibliográfica seu principal momento, procedendo-se o estudo acurado do material publicado acerca do tema. Como método da investigação foi usada a pesquisa de campo, alinhada a uma observação participante nos projetos da universidade, primando por uma abordagem qualitativa, guiados sob o enfoque do materialismo, com apreensão documental dos projetos. Quis-se, diante disso conhecer o uso da metodologia dentro do curso de direito da UFOPA, a ponto de elaborar um descritivo das experiências clínicas vividas na mencionada Instituição de Ensino Superior – IES. Os dados obtidos foram analisados em forma de texto, o que permitiu averiguar entrelace metodológico entre a didática de ensino abordada e a atividades desenvolvidas nas experiências analisadas nos espaços dentro e fora da universidade. Como resultado, foi possível encontrar 4 experiências que se vinculam a educação clínica em direitos humanos na IES, quais sejam: O Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – NAJUP/CABANO, a Clínica de Direitos Humanos da UFOPA e, a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia, das quais se destacam neste trabalho a atuação do projeto Nascer em Santarém vinculado a Clínica de Direitos Humanos da Ufopa e o Najup/Cabano, onde foi possível identificar a incorporação do processo de consolidação de uma educação jurídica superior mais humanizada e mais próxima da realidade e do papel profissional do estudante de direito na Amazônia.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Clínicas de Direitos Humanos. Ensino Jurídico.

ABSTRACT

The process of construction and defense of human rights undeniably starts from the experiences of individuals regarding the recognition of a right. Therefore, knowing that knowledge is an elementary instrument for this protection and that any form it manifests is essential for understanding the means by which the defense of the rights of the person must take place; knowing that the presence of a qualified professional who acts in the defense of the prerogatives is essential is that the present work addresses the methodology of clinical education in human rights as a key element for the proposal of libertarian education proposed by Paulo Freire, in the law course of Federal University of Western Pará - UFOPA. Therefore, seeking to know how and to what extent this methodology is used within the university, that the problem was approached by the inductive method, having the main moment in the bibliographic research phase, proceeding to an accurate study of the published material on the subject. . As an investigation method, field research was used, in line with participant observation in the university's projects, striving for a qualitative approach, guided under the focus of materialism, with documentary apprehension of the projects. Therefore, we wanted to know the use of methodology within the UFOPA law course, to the point of elaborating a description of the clinical experiences lived in the aforementioned Higher Education Institution - HEI. The data obtained were analyzed in the form of text, which made it possible to ascertain the methodological link between the teaching didactics covered and the activities developed in the experiences analyzed in the spaces inside and outside the university. As a result, it was possible to find 4 experiences that are linked to clinical education in human rights at IES, namely: The Center for Legal Practice - NPJ, the Center for Popular Legal Advice - NAJUP / CABANO, the Human Rights Clinic at UFOPA and , the Restorative Justice Clinic of the Amazon, of which the work of the Nacer em Santarém project linked to the Human Rights Clinic of Ufopa and the Najup /Cabano stands out in this work, cuts made by the author according to her teaching performance at the university, where it was possible to identify the incorporation of the consolidation process of a higher humanized legal education and closer to reality and the professional role of law students in the Amazon.

Keywords: Human Rights. Human rights education. Human Rights Clinics. Legal education.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS	14
2.1. Ensino Jurídico Moderno	15
2.2. O Ensino Jurídico Pós-moderno	23
3. EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS.....	26
3.1. Educação em Direitos Humanos	27
3.2. Educação em Direitos Humanos nas Universidades	30
3.3. Educação Clínica em Direitos Humanos.....	33
3.4. Clínicas de Direitos Humanos	37
3.4.1 Pressupostos Metodológicos das Clínicas de Direitos Humanos	45
3.4.2 Compromisso com a Justiça Social	45
3.4.3 Metodologia Participativa.....	46
3.4.5 Abordagem em Espiral	47
3.4.6 Técnica de Soluções de Problemas.....	47
3.4.7 Casos Emblemáticos/Paradigmáticos	48
3.4.8 Articulação Teoria e Prática	48
3.4.9 Atividade Ensino, Pesquisa e Extensão	49
3.4.10 Interdisciplinaridade	50
3.4.11 Público-Alvo Universitário	51
4. EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA	53
4.1. Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos	53
4.2. As Experiências Clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará- Ufopa	59
4.2.1. Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.....	59
4.2.2. Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – NAJUP/CABANO	70
4.2.3. Nascer em Santarém	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

1. INTRODUÇÃO

O histórico da evolução do ensino jurídico no território brasileiro é bastante peculiar. A condição de colônia de Portugal, não permitiu o desenvolvimento de um curso jurídico que se destacasse a realidade brasileira, mas sim trouxesse uma abordagem jurídica inteiramente dependente do direito das universidades da metrópole. Essa condição de dependência fez com que os primeiros cursos jurídicos nacionais só fossem pensados e instaurados após a independência do Brasil, e mesmo assim, ainda vinculados ao modelo Lusitano de Direito.

Nesse contexto, após sucessivas reformas acontecidas no cerne da estrutura do curso, nota-se maior compromisso ético e político na formação dos acadêmicos, à medida que há maior preocupação com a formação humanizada e interdisciplinar do profissional do direito. É nesse sentido, que a presente pesquisa buscou conhecer perspectivas da formação jurídica sob a perspectiva crítica feita por Paulo Freire (2014) quanto a passagem de uma educação bancária e a propagação da educação denominada libertária, qual seja, um modelo educacional mais bem vinculado a formação humanista do profissional do direito.

De tal maneira, tendo por base o modelo educacional moderno e pós moderno nas instituições superiores e, ainda sob a égide de mudanças sociais, que significam também mudanças dentro das normativas e da manutenção do próprio curso de direito no país, que as novas reformas passaram a se preocupar não só com a transferência do conteúdo dogmático legislativo, denominado por Paulo Freire (2014) como modelo bancário de ensino, mas também com a necessidade de mudanças na aplicabilidade do conhecimento adquirido no curso e na percepção da realidade social.

É nesse contexto, que passa a ser utilizada a expressão “formação humanística” no Direito. Ela foi usada mais precisamente na Resolução CNE/CSE n. 9 de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Segundo o mencionado documento, essa formação traz consigo a percepção social como elemento fundante das formas de solução de litígios e, mais que isso, da necessidade de o profissional do direito abordar o conflito com base em todas as realidades presentes na situação fática.

É por esse entendimento, que se destaca a importância da formação interdisciplinar, atenta as particularidades do conflito. Entenda-se tal particularidade como aquilo que constrói o conflito, seja ele jurídico ou não, individual ou coletivo. Ou seja, entende-se que ela contribui

para análise do conflito, à medida que incorpora as diferentes perspectivas que vão conduzir o profissional, ainda na sua formação, a perceber as diferentes dinâmicas que o litígio aparece.

Para tanto, quer-se, com o presente trabalho, ressaltar a importância da educação em direitos humanos aliada a dificuldade de fazê-lo na prática. Propõe-se a esse objetivo, justamente porque, apesar de todos os avanços nas lutas políticas, legislativas e educacionais em relação ao direito a educação, ainda é mais fácil perpetuar um modelo educacional que repete a lei ao invés de reconhecer as particularidades dos conflitos e, a partir delas dizer o direito de forma não meramente normativa, mas sim eficaz e adequada ao que se descobre com o litígio.

Ou seja, a pretensão é destacar que uma educação em direitos humanos, desenvolvida com fulcro na metodologia de educação clínica, atende pelo menos três propósitos: a) informar sobre o direito; b) formar futuros defensores desses direitos e; c) aprofundar conhecimentos específicos sobre esses direitos para os profissionais que estão em formação, a fim de que para além de operadores tenhamos conhecedores das formas de aplicar o direito, sobretudo na região amazônica.

Quanto ao primeiro propósito, destaca-se ser essencial que no processo de formação profissional, os interlocutores tenham conhecimento das suas liberdades e direitos. Assim, a primeira etapa da educação, pugna-se pelo auto reconhecimento enquanto sujeito de direitos. Ou seja, quer-se por meio da formação humanista, a emancipação e empoderamento a fim de que se reconheçam sujeitos históricos capazes de projetos próprios, mas também de serem porta vozes de projetos coletivos.

Além disso, mais que reconhecidamente sujeito, busca-se um modelo educacional que forneça instrumentos adequados para o ativismo e a defesa dos direitos para si e para os outros. É esse o segundo propósito apresentado por meio do incentivo da educação em direitos humanos. Empoderar aquele que se desconhece como sujeito do direito e, também torná-lo propagador dessa forma de educação.

Por fim, o terceiro propósito visa garantir uma formação continuada para os defensores que já trabalham nesta obra, a fim de que possam continuar aperfeiçoando suas atividades e trocando experiências, sejam elas exitosas ou fracassadas.

Sob esse olhar, faz-se *mister* a colaboração do processo educacional que vise ampliar o número de defensores de Direitos humanos que saem das universidades brasileiras. Mais que isso, ampliar o número de pessoas que lutam por mudanças estruturais a partir do reconhecimento das diferenças, onde haja a mínima compensação ou redistribuição de

processos desiguais no cotidiano e, que sempre afetam mais uns que os outros. É para formação desses futuros defensores, que as universidades passam a ser um local estratégico.

Foram desses objetivos, que emergiu o questionamento norteador da pesquisa em saber: de que maneira e em que medida, o curso de Direito da UFOPA aplica a metodologia educacional adequada para operacionalizar a formação humanística prática do futuro operador do direito?

Esse questionamento direcionou a presente pesquisa e usou o curso de Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA como campo de estudo, tendo em vista a pretensão de formação em direitos humanos na Amazônia elencada no PPC do Curso. A pesquisa, apreciada do ponto de vista da pesquisadora, identificou a ação docente para além da sala de aula, com o uso de didáticas diversas daquelas usadas dentro dos espaços da Universidade, quais sejam projetos de ensino, pesquisa e extensão, que tem participação ativa de alunos e professores na manutenção das atividades didáticas e no atendimento dos assistidos pelas iniciativas, como principais focos da interação no novo processo de formação humanística.

Na medida que a formação do profissional do curso de direito não mais deve ser vinculada ao mero conhecimento e aplicação da letra da lei, mas sim da necessidade de formar um profissional que consiga perceber as particularidades sociais e, transformá-las em elementos essenciais ao exercício da sua função. O profissional, com formação mais humanista, é capaz de compreender o problema, apreender os elementos que o compõe e, a partir de uma vivência interdisciplinar, construir formas mais eficazes de atuação.

De tal modo, o presente estudo usou esse modelo educacional, do ponto de vista prático, discutido na metodologia de educação clínica em direitos humanos, observando a importância do docente na construção deste processo, no curso de Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Escolheu-se abordar essa metodologia tendo em vista as ações acontecidas nos projetos desenvolvidos dentro do programa do curso de direito da universidade que se vê consolidada na defesa aos direitos humanos na Amazônia pela ação universitária.

Assim sendo, os resultados do presente trabalho, apresentaram quatro diferentes seções, nas quais é possível percorrer o caminho jurídico educacional no país, conhecer as mudanças que foram necessárias para criação de uma identidade educacional jurídica brasileira, até a chegada no modelo de formação humanística destacada na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Na primeira seção, desse modo, foi feita investigação documental e bibliográfica sobre

o histórico do ensino jurídico no Brasil, no recorte da modernidade e da pós-modernidade, em particular, para que fosse possível compreender as etapas que colaboraram para a chegada do

modelo vigente e, ao mesmo tempo, a fim de compreender o modelo de ensino jurídico aplicado no curso de Direito.

Nesta, quis-se criar arcabouço teórico sobre as etapas do ensino jurídico até que fosse possível abordar a experiência clínica de direitos humanos, desde a sua formação internacional até a forma pela qual ela é aplicada na UFOPA, com base nos processos de conhecimento dos meios de aplicação da metodologia enquanto abordagem didática docente na universidade.

Ou seja, alinhados aos objetivos específicos, *a priori*, dialoga-se o ensino jurídico no Brasil a fim de que seja possível compreender a maneira com a qual iniciou o modelo didático vigente, qual seja a mencionada educação bancária criticada por Paulo Freire (2014), experienciada na vivência de docentes com o exercício da profissão, mas não com a formação pedagógica necessária, abordando as etapas de formação do curso até a discussão sobre a interdisciplinaridade que é proposto no modelo aqui estudado.

Na segunda seção, explora-se a formação humanística em si, por meio da Educação Clínica em Direitos Humanos e suas principais características, explorando a didática das clínicas de direitos humanos. Esta seção tem como base teórica os estudos da professora Fernanda Lapa (2014) sobre clínicas de direitos humanos haja vista os instrumentos didáticos fornecidos por ela.

Segundo Fernanda Lapa (2014), as clínicas nasceram sob o enfoque interdisciplinar, direcionadas ao litígio estratégico, tendo no discente o protagonismo nas operações práticas jurídicas.

Por fim, na quarta e última seção, aborda-se a proposta do aspecto prático dessa formação, por meio do uso da metodologia do ensino jurídico clínico, mais especificamente, as atividades das clínicas de direitos humanos por meio da escolha didática usada pelos docentes da universidade no trato com os alunos do curso de direito.

Nesta seção, tratam-se as experiências clínicas da UFOPA quanto a prática e aplicabilidade do ensino clínico em direitos humanos por meio do desenvolvimento das atividades dos Núcleos e da Clínica de Direitos Humanos.

Ressalte-se, que embora tenham sido encontradas as experiências clínicas de quatro projetos dentro do curso de Direito da universidade, que funcionam a base das teorias de

educação clínica em direitos humanos identificados pela pesquisadora, serão descritos três atividades e projetos, quais sejam: a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA onde foi possível identificar as atividades do projeto Nascer em Santarém, que também significa novas abordagens do modelo de educação clínica em direitos humanos sobre o tema de direito e saúde da mulher e violência obstétrica e, o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular NAJUP-CABANO.

Para tanto, a técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, procedendo-se o estudo acurado do material publicado acerca do tema: livros, revistas, jornais, artigos, informes, relatórios, documentos oficiais, leis, dissertações e teses.

Na busca bibliográfica, quis-se compreender melhor o tema e o problema de pesquisa que estava sendo investigado, no intuito de coletar subsídios suficientes para a reflexão acerca da formação humanística prática nos cursos de Direito, bem como para percepção da perspectiva docente e a sua efetiva aplicação no curso, justamente porque compreende-se desde a primeira seção que a atuação docente é elementar no processo de vinculação do discente com a realidade social. Essa lógica se destaca no âmbito das universidades porque “[...] a universidade não é uma instituição dissociada da sociedade que a produz” (SILVA, 2013, p.28).

Diante da presente pesquisa, foi possível concordar que o tema “direitos humanos” foi absorvido pelo meio acadêmico, à medida que professores e estudantes passaram a enxergá-lo como instrumento de luta e mudança social, ao mesmo tempo em que outros o viam como ameaças à ordem e ao avanço do país.

Essa dicotomia, por muito tempo, foi o reflexo da sociedade brasileira e por isso, foi aos poucos entrando no meio universitário. Passado o período ditatorial e, os resultados desse período no comportamento social, que a dinâmica de reconhecimento, a conscientização e informação sobre os direitos humanos para a construção de sujeitos de direito, passou a ser mais efetiva.

Nas universidades, se destacou como objetivo, a este tempo, a perpetuação de uma educação em direitos humanos que quisesse ampliar o número de 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. É a universidade esse início estratégico.

2. ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

A educação em direitos humanos surgiu, desde a sua concepção, como forma de obstar o desconhecimento e promover o exercício lúcido de direitos. Pautada na evolução das disciplinas que dialogam com as relações sociais, sobretudo com o intuito de promover a dignidade dos indivíduos e da coletividade, visando à superação do processo histórico de injustiças, que essa forma de educação destaca o protagonismo individual em todos os setores sociais (MUNIZ et al., 2014).

Tanto é verdade, que na manifestação de Roberto Aguiar (2004), quanto a esse protagonismo, visado no formato da educação em direitos humanos, é que se faz elementar a atuação do docente, na formação jurídica do profissional do direito, visto que é ele, também, quem vai motivar, ou não, o discente no percurso acadêmico.

Para o autor, o obstáculo se encontra no desvanecimento do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. Segundo o mesmo, a despeito o início, onde o comprovado entusiasmo faz com que os alunos assumam posições políticas transformadoras, no final do curso a informalidade criativa é abandonada e, adota-se uma indumentária padronizada, uma retórica ultrapassada, marcados pelos desejos da aprovação em concursos, do pertencimento a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa (AGUIAR, 2004).

Por essa razão, que na presente seção busca-se, *a priori*, estabelecer os recortes históricos e conceituais capazes de caracterizar o ensino jurídico nos cursos de direito no Brasil, destacando o fomento dado ao modelo de ensino adotado, por meio da educação em direitos humanos.

Destaca-se, neste diapasão, a importância do papel docente, seja de forma direta ou indireta, nesse processo de formação profissional, para que passadas as crises na temática da educação jurídica no Brasil, assim como a crise do próprio Direito, seja possível identificar os atores que tornam possível, por meio de uma análise jurídica crítica, galgar reflexão sobre o modelo de Educação Clínicas de Direitos Humanos.

Para isso, aplicou-se o recorte da modernidade e pós - modernidade do Ensino superior, com intuito de identificar a adaptação do curso de direito em cada uma dessas fases, destacando a estratificação das disciplinas do direito e consequente descaracterização de um ensino comungado com todas as áreas jurídicas, partindo da premissa de que a setorização seria mais eficiente ao ensino jurídico.

2.1. Ensino Jurídico Moderno

A inspiração europeia acerca da consolidação dos cursos de direito no Brasil, demonstra a forte influência colonialista no processo histórico de sua construção. Com a finalidade de formar os descendentes da elite brasileira, no período imperial, os cursos de direito no Brasil sofreram forte influência das diretrizes fornecidas pela Universidade de Coimbra, que funcionou como irradiador da cultura portuguesa, e da ideologia da Igreja Católica (SALLES, 2003).

Ocorre, que tais influências foram fortemente criticadas na implementação do curso, já que o polo legislativo da época, condenava a entrega e a administração de tal investimento nas mãos da Igreja, que, inegavelmente, transformaria a nascente instituição em mais um colégio eclesiástico (MARTINS, 1978).

A crítica, funcionava à medida que os diplomados em Coimbra eram direcionados a criar um senso de lealdade e obediência ao rei, que não mais satisfazia os interesses do Brasil. Fato, que a manifestação do interesse de instalação das universidades no país, satisfazia debates políticos e sociais, desde o período da independência, mas foi somente em 1920 que se tornou concreta a proposta, com a instituição da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (GOMES, 2002).

Quanto a este argumento, mesmo conscientes da relevância desse tipo de formação, o que havia, no início da implementação do curso de direito e, por conseguinte, da maneira com a qual ele se desdobraria no Brasil era a necessidade de repetir tudo aquilo que era vivido do Direito Lusitano. Mas isso não era suficiente. Nada que esteja muito distante da realidade atual de ensino jurídico já que ao redor do país, são reproduzidos estudos superficiais das teorias de direitos humanos no início do curso e, nos anos finais ocorre o retorno ao modelo dogmático (SANTOS, 2016).

Importante destaque nesse retorno ao modelo dogmático é a atuação do docente que prefere reproduzir o estilo bancário de ensino, qual seja, aquele descrito por Paulo Freire (1968) onde mais se deposita o conhecimento em um aluno, do que se preocupa com o conhecimento adquirido na vivência deste. Ou seja, adota-se a vertente de que o aluno é desprovido de conhecimentos prévios, que o impede de participar ativamente das práticas de ensino e, o obriga a reprodução do que lhe é passado de forma efetiva e alinhada aos anseios jurídicos. Inegável, à época de implementação do curso de Direito no Brasil ser essa a intenção.

A chegada do curso ao estado brasileiro, a este ponto, não significou abertura de possibilidades a população que seria contemplada com nova oportunidade de formação superior, mas sim oportunidade de a elite formar, do modo que melhor lhe aprouvesse, aqueles

que regulariam a estrutura da sociedade nos anos vindouros.

O docente, desse modo, tinha a única função de dizer o direito. Atribuía-se ao professor, a função de contar ao aluno, chegado ao novo, porém já, elitizado curso de direito, as formas mais eficazes para fazer permanecer na sociedade o sistema de estratificação social que já era real na sociedade brasileira. Fato que à época, não parecia grave, visto que era esse mesmo o interesse da elite social, qual seja formar os novos governantes.

Mas façamos uma pausa. Analisar a maneira com a qual o Ensino Jurídico se alinhou as perspectivas da sociedade brasileira, está para além das propostas sociais vividas na época da implementação do curso, porque resulta dos diálogos de movimentos, sociais, políticos, econômicos que foram determinantes para organizar a ordem interna e internacional.

Mais importante, é fazer análise de como se delineou o Ensino Jurídico, já que foi necessário selecionar os do conhecimento que melhor se adequavam a pós-modernidade. Ou seja, a modernidade será o ponto de partida para compreender o ensino a partir da criação dos cursos jurídicos, seus aperfeiçoamentos e contornos em momentos marcantes da história brasileira. Assim, percorramos.

O conhecimento, na modernidade, foi construído por meio da busca incessante por especialização. Esse modelo, incorporou os valores do desenvolvimento, da racionalidade e da ciência, o que influenciou a organização curricular das universidades nos séculos XIX e XX. Tratou-se de um mecanismo de ensino que seria tanto mais rigoroso quanto mais restrito fosse o seu objeto (BOAVENTURA e ALMEIDA, 2018).

Assim, as universidades, por si mesmas, definiram essa fragmentação e a construção dos currículos, por meio da implementação de disciplinas estanques, a fim de concretiza o entendimento de que, para se adquirir o conhecimento é preciso que ele seja apresentado de forma estratificada para que o aluno assim compreenda melhor. Ou seja, a formação acontece em partes fragmentadas.

O perigo dessa forma de estruturação, no entanto, está na habitualidade. A formação fragmentada, quando repetida e reiterada como modelo educacional, passa a compreender o aluno não mais como um futuro profissional, que deverá conhecer e reconhecer os problemas da sociedade e, sim como um produto bem treinado a ser entregue a sociedade.

Trata-se, de uma visão pragmatista, ou seja, a visão aplicada e útil da ciência. Para ser suficiente e, importante na forma de ensino proposta pela modernidade, o conhecimento tem que ser útil, resolver os problemas imediatos da sociedade, responder às necessidades, sendo essas necessidades, principalmente, as do mercado de trabalho ou do desenvolvimento industrial (BOAVENTURA, 2018).

É fundado na realidade moderna de conhecimento, que o Ensino das Universidades tem

a única função de preparar o estudante para o mercado de trabalho, para a *práxis*. É, com essa diretriz que há um esvaziamento na transmissão da cultura como um todo, na preparação do estudante como cidadão, já que o objetivo é, o de formar um profissional que conhece as técnicas e as maneiras de utilizá-la na profissão, mas que desconhece ou pouco usa, os valores, as finalidades e as problematizações sociais a que está inserido. (LYOTAR, 1983)

Note-se, que a aquisição de conhecimentos, dinamizada pela ação docente e propiciada pelo currículo, embora não preveja um alcance maior do que o de fazer o estudante adquirir conhecimentos específicos, tem também um substrato de permanência na formação mais ampla do aluno, fato este, que obriga o docente, tendo consciência ou não do seu papel, a se empenhar nos mecanismos de ensino, pesquisa e extensão que serão abordados na didática escolhida e isso, é uma ação que ultrapassa a sala de aula.

Para Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2016), é isso que faz “o processo de ensino e de aprendizagem ser significativo para o indivíduo como homem, profissional e cidadão. O professor, deve ter um compromisso com a preparação do aluno para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional” (PEREIRA, 2016, p. 45).

Por essa razão, que antes de destacar as formas de Ensino jurídico no Brasil, é necessário falar a doutrina quanto à consolidação dos modelos de cursos jurídicos no país. Para tanto, valemo-nos das perspectivas didáticas de José Sebastião de Oliveira (2016), que elenca a existência de três modelos de curso jurídico, a saber: a) Modelo cultural, também chamado de humanístico; b) Modelo profissionalizante, também chamado de técnico-informativo; e c) Modelo misto-normativo, também chamado de formação integral.

Sobre o primeiro modelo, percebido, principalmente, a partir da idade média, trata uma atuação mais filosófica, com forte base cultural e humanista, mas que não está fundado na resolução de problemas. É uma dinâmica construtivista, que não guarda ligação íntima com o direito processual, uma vez que não busca a solução de casos ou problemas (OLIVEIRA, 2016).

De outra sorte, o modelo profissionalizante ou técnico-informativo, de origem anglo saxônica, tem perfil informativo, totalmente voltado à *práxis forense*. Há, neste modelo, alta especialidade de profissionais voltados para a solução de questões jurídicas. Para Oliveira (2016), esse modelo “não forma os pensadores para a criação do Direito, ele não é o ideal, pois é mais voltado à *práxis forense*. É o modelo da transmissão em mecanismo repetidor, só informativo de solução de casos” (OLIVEIRA, 2016, p. 71).

Por último, o modelo misto, mencionado pelo autor, consiste na junção dos modelos anteriores, pois possibilita a melhoria da própria qualidade de ensino, haja vista não adotar exclusivamente nem o modelo humanístico, nem o modelo técnico. Quer-se com ele, a formação de um jurista integral, eclético, tendo como característica um profissional que possa

desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, mas ao mesmo tempo, que possua o conhecimento específico para operar o direito com a segurança e praticidade que a práxis exige (OLIVEIRA, 2016).

A existência desses modelos, demonstra as diferentes realidades sociais brasileiras sendo dialogadas dentro das universidades. Desde o momento da implementação do curso, o modelo de ensino no direito foi pautado na necessidade de serem atendidas as peculiaridades sociais através do tempo dispensado para sua consolidação.

Destarte, que além das dinâmicas diversas nas universidades, há também diferentes formas de abordagem docente nas práticas de ensino que se assemelham às determinações de Oliveira (2016). Os docentes, atuam de diferentes formas em sala de aula e, impactam de diferentes formas os alunos no momento que se propõem a ministrar uma disciplina. Ao mesmo tempo, o professor, norteado pelas diretrizes do ensino, pesquisa e extensão, quando envereda pelos projetos dentro das universidades, consideram as formas com as quais as relações com os alunos serão atendidas ainda dentro desses espaços.

Isso, desde o momento da implementação do Curso, era traduzida na intenção de formar a elite brasileira na atuação jurídico/social do país. Tanto é verdade, que a vinda da família real portuguesa para o Brasil trouxe consigo a instalação de órgãos públicos, como ministérios e tribunais, Casa da Moeda, Banco do Brasil, Jardim Botânico, Teatro Real, Imprensa Real, Academia Real Militar, Academia Real de Belas Artes, Biblioteca Real, que constituíram estímulos à produção artística, científica e cultural da colônia. Foi nesse mesmo momento que foram criados os primeiros cursos de nível superior, não apenas com o intuito do “fazer científico”, mas para atender as necessidades da burocracia de Estado (MILANESI, 2016).

Em 1825, foram aprovados os primeiros estatutos dos futuros cursos jurídicos do Brasil e, somente em 1827, com a Lei Imperial de 11 de agosto, que houve a criação dos dois Cursos de Direito, no Brasil, um em Olinda – que depois foi transferido para Recife em 1853 – e outro em São Paulo, no Largo do São Francisco – “as arcadas da Paulicéia” (VENANCIO FILHO, 2011).

No início, as dificuldades de instalações materiais fizeram com que os cursos jurídicos se abrigassem à sombra de velhas instituições eclesiásticas, o que demonstrava a dependência do governo em relação à Igreja Católica (OLIVEIRA, 2016). Ambas as instituições possuíam linhas filosóficas distintas quanto às suas finalidades, visto que a escola de Recife visou superar o positivismo e, a escola de São Paulo possuía caráter mais positivista.

O perfil do acadêmico, formado na escola de Recife, era dirigido ao exercício da Magistratura, do Ministério Público e ao ensino do Direito. Já os acadêmicos que se bacharelavam por São Paulo, destinavam-se a formar a elite política brasileira, denominada

assim de República dos Bacharéis.

Ressalte-se, que quanto aos cursos, havia forte centralidade e controle do Estado diante do ensino, com a criação da Diretoria Central de Estudos e a Mesa Censória, órgãos subordinados ao Rei. Todo o processo passou a ser controlado, desde a formação docente, conteúdos curriculares a serem ministrados e, normas disciplinares tanto para alunos quanto para professores, deveriam necessariamente ser vistoriados e aprovados pelas instancias do governo. (BOAVENTURA E ALMEIDA, 2018).

Em 1843, foi criado o Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB –, que era um órgão governamental, consultado pelo Imperador e seus auxiliares diretos, como também pelos Tribunais, para auxiliar com seus pareceres, as mais importantes decisões judiciais.

Ou seja, o perfil do discente nesse início de ensino jurídico era de que “fosse dotado de um pensamento humanista, capaz de atender à práxis forense e preencher, na medida das necessidades, os quadros administrativos da jovem Nação brasileira” (OLIVEIRA, 2016, p.79).

Com a Proclamação da República, em 1889, houve claro rompimento entre o Estado e a Igreja. Esse rompimento, foi sentido no ensino jurídico e, ao mesmo tempo, emergiram os primeiros movimentos feministas que reivindicavam a possibilidade de ingresso das mulheres em cursos superiores. Tais movimentos, tiveram como resposta a instituição do Decreto nº 3.90328, de 12 de janeiro de 1901, que determinava o acesso das mulheres nos Cursos de Direito do Brasil (BRASIL, 1901).

Em 1870, liberais e conservadores positivistas convergiam ideias em favor do Ensino Superior Livre, demonstrando que os cursos que foram criados não atendiam a demanda de toda uma nação. Este fato, alavancou a propositura do Decreto nº 724730, de 1879, dispondo sobre a liberdade e o Ensino Superior em todo o país (BOAVENTURA, 2018).

A este ponto, além das duas escolas, em 1891 foi criada a terceira faculdade de Direito no Brasil, na Bahia, acompanhada pela criação de outros cursos, sendo: duas na cidade do Rio de Janeiro em 1920, que se transformaram, posteriormente, na Faculdade Nacional de Direito, uma em Porto Alegre (1900), uma em Fortaleza (1903), uma em Ouro Preto (1892), posteriormente, transferida para Belo Horizonte (1898), uma em Curitiba (1912) etc., provocando a primeira expansão do ensino jurídico no Brasil. Além de se seguirem inúmeros outros cursos (BOAVENTURA, 2009).

Com o aumento de faculdades, aumentou também o número de bacharéis. Momento em que, ocorreu o período de ascensão do bacharelismo e, ao mesmo tempo anuncia seu declínio ainda no final da República Velha. (BOAVENTURA E ALMEIDA, 2018).

Resposta estatal a esse inchaço no mercado de trabalho, ainda com a advocacia sendo considerada uma profissão autônoma, foi criada em 1930 a Ordem dos Advogados do Brasil –

OAB, que engendrou a regulamentação definitiva da profissão do advogado, impondo a formação universitária como condição para o exercício profissional (BOAVENTURA, 2009).

Além disso, em 1930, a revolução trazida por Getúlio Vargas representou uma significativa mudança na base social brasileira que perdurou até a deposição de João Goulart da presidência. Importante destaque para a Reforma Francisco Campos, que atingiu diretamente os cursos jurídicos, visto que

[...] a reforma do ensino superior foi consubstanciada em dois importantes diplomas legais, o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras, e o 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, ambos de 11 de abril. Esses diplomas legais foram precedidos de uma longa exposição de motivos, em que o novo Ministro da Educação expunha, de forma clara e incisiva, o programa que pretendia executar. [...]. Tratando da organização do ensino de direito na exposição de motivos, Francisco Campos em síntese admirável apontava os principais aspectos inovadores do projeto, entre os quais o principal era o desdobramento de curso em dois, um de bacharelado e o outro de doutorado: o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito. Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional (VENANCIO FILHO, 2011, p. 304).

Ainda na linha histórica do ensino jurídico, a república nova, no contexto educacional marcou um forte antagonismo, que colocava em oposição educadores e juristas. Em um polo, havia a manifestação de um ensino conservador, marcado pela universidade estatal burocratizada, defendida pelo regime autoritário. Em outro polo, o ensino reflexivo moderno, que visava o desenvolvimento do pensamento para que o acadêmico pudesse refletir sobre os problemas e as soluções dos conflitos sociais de sua época (OLIVEIRA, 2016).

Com a implantação do Estado Novo, implantou-se também um conjunto de novas legislações que curiosamente não trouxeram significativo impacto no ensino jurídico do curso de direito, que era incapaz de entender as mudanças que estavam se processando.

Em contrapartida, em 11 de novembro de 1935, a Lei nº 114, reconhecendo a dificuldade da criação dos cursos de doutorado, torna facultativa, a juízo da congregação, a existência do referido curso, no mesmo tempo em que transfere para o bacharelado as cadeiras de Direito Romano e Direito Privado Internacional. Em seguida a Lei 176, de 08 de janeiro de 1936 estabelece, no curso de bacharelado, a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho reconhecendo, assim, a importância que tomava a nova disciplina (MILANESI, 2016).

Cabe destacar sobre o desdobramento ocorrido com Decreto-Lei 2639, de 27 de setembro de 1940. Nesta legislação, transferem-se os catedráticos de Direito Público constitucional para a cadeira de Teoria Geral do Estado, e determinava que o cargo de professor

catedrático de Direito Constitucional não fosse preenchido em caráter efetivo, durante três anos, devendo o provimento se fazer em interino ou por contrato, a fim de que a mencionada disciplina sempre fosse ministrada por professores alinhados ao regime autoritário de 1937, e dessa maneira, profissionais capazes de transmitir os seus princípios e suas teorias. *A priori* este movimento ocorreu na intenção de garantir que tudo que fosse transmitido nas universidades seguissem as intenções do governo, mas também como forma de se contrapor ao privatismo presente no curso (VENÂNCIO FILHO, 2011).

A verdade, nesse período, é que o curso permanecia afastado da realidade social e das condições que ela mesma criava para a existência do curso de direito e dos profissionais que saíam formados delas. E era esse o papel do docente. Não estar vinculado necessariamente aos problemas sociais e, muito menos trazê-los para dentro da sala de aula, mas sim de direcionar o aluno para os interesses estatais, mesmo que estes interesses não estejam voltados para as necessidades da sociedade.

Tanto é verdade, que San Tiago Dantas, ao proferir a aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, caracterizou a diátese que corroía os cursos jurídicos e clamou por novas diretrizes.

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas do autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

A incapacidade da classe dirigente para criar, assimilar, executar e adaptar as técnicas necessárias ao controle do meio físico e do meio social já permitiu que se iniciasse entre nós, sobretudo nos centros urbanos e nas regiões mais adiantadas, onde a pressão dos problemas irresolvidos se faz sentir com maior intensidade, o processo de secessão da classe dirigida, a qual se está separando rapidamente da antiga classe dirigente e apresentando a inevitável reação demagógica, que acompanha o colapso da liderança. [...]

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. **Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou; em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão e mesmo a existência da comunidade. Diga-se, a bem da verdade, que não cabem nesse particular, culpas maiores à universidade brasileira, do que à maioria das universidades. Sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade.** Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação plena de seu papel colaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama (DANTAS, 1955, 81) **(Grifo Nosso).**

A manifestação de Dantas, pouco fez efeitos nas dinâmicas das Universidades pelo Brasil, mas surtiu significativo efeito na reformulação da antiga Universidade do Distrito

Federal, de 1935, com o reconhecimento de que, dentro de uma verdadeira estrutura universitária, não haveria lugar para que a faculdade de Direito tentasse realizar qualquer programa no campo das ciências sociais, substituindo, assim, a especialização de ciências sociais e administrativas pela especialização em Direito do Trabalho, nova especialização que o mercado de trabalho começava a exigir (VENÂNCIO FILHO, 2011).

No final do mandato de Goulart, quando severos conflitos ideológicos passaram a fazer parte da realidade social brasileira, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/6146 que estabeleceu os princípios educacionais básicos, substituída pela Lei nº 9.394/9647.

Em 1972, a partir da Resolução nº 349, do Conselho Federal de Educação, foi criado um novo currículo mínimo para os Cursos de Direito, que vigorou até o advento da Portaria nº 1.88650, em 1994, e que permitiu ao ensino jurídico, pela primeira vez, desde 1827, a flexibilização da matriz curricular, visando a adequação às necessidades do mercado de trabalho e às realidades locais e regionais (OLIVEIRA, 2016).

Neste período, ocorreu também uma explosão em termos de quantidade de novos cursos de direito autorizados, provocando uma verdadeira crise, diante do descompasso entre a qualidade do ensino ofertado, a quantidade de professores qualificados e quantidade de acadêmicos de direito que passou a disputar o mercado de trabalho das profissões jurídicas (BOAVENTURA, 2009).

Da mesma forma, foi editada a Portaria nº 1.88653, em 1994, que visava promover uma readequação das matrizes curriculares dos cursos à realidade social brasileira frente ao advento da globalização e da informática para a formação de juristas que conseguissem atender às demandas sociais. O ensino repetitivo perdeu o seu sentido e, foi necessário que o ensino se complementasse com a pesquisa e extensão universitária, como meios de proporcionar uma boa formação acadêmica (BRASIL, 1994).

Em 2003, o Brasil registrava um número de 704 cursos de direito, o que foi ampliado gradativamente até 2014 ser registrado 1.146. A Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB apresentou ao MEC proposta de aprimoramento do marco regulatório do ensino jurídico em fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014).

Após o recebimento do texto, o MEC editou a Portaria nº 20/1456, que enrijeceu as regras para abertura de cursos de graduação em direito. Observa-se, portanto, um movimento cíclico na ampliação e posterior enrijecimento na criação de cursos jurídicos, mas nenhuma disposição efetiva quanto a qualidade destes. (OLIVEIRA, 2016).

Em 2004, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito, a partir da

resolução CNE/CES nº 955 e, junto com isso trouxe a criação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, por meio da Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004. Este exame, visou servir como instrumento avaliativo de verificação de qualidade dos cursos. Todavia, os resultados ano após ano sinalizavam que mudanças precisariam ser feitas e novas diretrizes precisariam ser tomadas. (BRASIL, 2004).

A partir desse momento foi preciso dar nova roupagem ao curso de direito e nova dinâmica ao ensino jurídico no país.

Note-se, até aqui, que a preocupação na criação de cursos de direito no país nunca buscou atender as necessidades da população. Pelo contrário, o objetivo maior sempre foi o de prover números que sejam suficientes à propositura do país, como aquele que promove e garante o direito a educação, incentivada, inegavelmente, pela lógica capitalista.

O docente, neste ínterim, ficou limitado a função, já que a sua atuação se limitava a passar a informação e aquilo que ela repercute na sociedade. Na lógica de Paulo Freire (1996), não se tratava de produção de conhecimento, mas de mero procedimento de reprodução para o qual a crítica servia à discussão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, para destacar como o ensino jurídico brasileiro precisava, diante dessa condição de método formal de modelo único, urgentemente de reformas estruturais. (FREIRE, 1996, p. 115)

Corroborando esta mesma diretiva, Anderson Schreiber (2015) destaca a importância de ensinar a inovar, e o primeiro passo para isso é, impreterivelmente, inovar o ensino.

Da mesma forma, retomando as perspectivas de Sebastião de Oliveira (2016), significar a adoção de um modelo de ensino misto normativo ou de formação integral para os cursos jurídicos contemporâneos, uma vez que “visa à formação de um jurista integral, tendo como característica peculiar a forte formação humanística no início do curso e forte formação profissional no final do curso” (OLIVEIRA, 2016, p. 12) é fundamental para a promoção de um processo formativo profissional mais humanístico.

Precisa ainda, porém, que exista certo aprofundamento do compromisso que se firma com modelo alternativo, aquele denominado bancário, a partir de um processo de ensino aprendizagem que possibilite ao estudante amplo espaço para discussão, debate, reflexão e problematização dos conteúdos estudados. Esse é o novo contexto de ensino que carrega a pós modernidade.

2.2.O Ensino Jurídico Pós-moderno

A pós-modernidade, se trata de um período marcado pela liquefação das relações,

rapidez de informações e urgência do sujeito e suas demandas. A pós-modernidade, ainda em processo de transição na abordagem do presente trabalho, carrega consigo, segundo Goergen (1997) numa relação dialética com a modernidade pois ainda é possível encontrar nos cursos e direito Brasil a fora registros reais de alinhamento dos dois modelos educacionais, quais sejam, a crescente mudança didática trazida pela pós modernidade e a identificação a modelos mais humanísticos de formação em direitos humanos, mas também ainda persistem resquícios de dinâmicas educacionais modernas e estratificadas. (GOERGEN, 1997)

Para Lyotard (1993, p. 45), a pós-modernidade significa “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes”. Se configura, como as mudanças de paradigmas que se processaram ao mesmo tempo em que as sociedades, ao redor do mundo, passaram a viver o período pós-industrial. Trata-se, de um movimento da cultura que rejeita os valores da modernidade e encara com desconfiança os princípios racionais supostamente universais, desenvolvidos no Iluminismo. (GOERGEN, 1997).

Busca-se, portanto, estabelecer uma nova perspectiva educacional em que haja uma interação entre o sujeito e a razão. A proposta está na superação do antagonismo posto pela modernidade, descartando uma lógica metodológica exclusiva, e buscando alcançar o conhecimento, a partir de diversas metodologias e, do diálogo entre elas. Usa-se, portanto, mecanismos complementares em intertextualidade, e interdisciplinaridade. (PEREZ, 2002)

O obstáculo, todavia, é que o ensino jurídico ainda é reproduzido segundo o modelo moderno. As necessidades sociais atuais, não mais comportam modelos educacionais que sejam limitados ao conhecer a lei e não as aplicar, o que para a prática pós moderna, é essencial ao processo de formação profissional, já que o contrário acaba por não estimular o estudante a apreender os conteúdos, mas a memorizá-los para reproduzi-los em avaliações e exames.

Nesse sentido, observa-se uma grande dificuldade de transpor estes conteúdos para a prática. A complexidade das relações pós-modernas, exige do profissional que se gradua, criatividade e conhecimentos técnicos capazes de solucionar questões sem precedentes. Desta forma, continuar a insistir na formação de profissionais do direito, a partir de um modelo de ensino-aprendizagem moderno, é insistir na formação de profissionais que apresentam dificuldades de correlacionar e ampliar os conteúdos memorizados nas aulas expositivas e, nos manuais jurídicos ultrapassados demais para a complexidade das relações e conflitos atuais.

A crítica, a este ponto, se faz a estrutura racional do ensino moderno. As aulas se firmam, na exposição dos conteúdos do plano de ensino da disciplina, com a exposição dos

dispositivos legais sobre o assunto, ou em decisões jurisprudenciais e, em disposições doutrinárias. Observa-se, que a lógica reproducionista além do conteúdo, está presente também no formato avaliativo, que atribui o conhecimento a linha tênue entre o aprendizado e a memorização, já que não há espaço para problematizações e reflexões acerca dos conteúdos ministrados, o que viria a engrandecer a qualidade do acadêmico e futuro profissional do direito (BOAVENTURA, 2009).

O docente, na perspectiva pós moderna, é o sujeito detentor do conhecimento que vai transmitir o conteúdo para os alunos. Para Almeida (1986) sintetiza essa visão do professor, quando afirma “na opinião considerada antiga e ultrapassada, o professor era o que sabia e ensinava ao aluno, que não sabia e aprendia. Na linguagem nova o professor é um facilitador, um problematizador” (ALMEIDA, 1986, p.15).

O professor, dentro desse modelo, busca transmitir o máximo de conteúdos contidos no plano de ensino da disciplina, mas de forma dialógica e, mais focada em dar autonomia ao discente no processo de solução de problemas.

A questão, é que o professor, dependendo da metodologia adotada em sala de aula, se vê diante de duas alternativas: ou aprofunda os conteúdos que julga mais importantes dentro daquele cenário e ignora ou ensina de forma muito superficial os demais, sabendo que corre o risco de não cumprir o plano de ensino; ou simplesmente ministra todas as aulas referentes ao conteúdo da disciplina, mas não aprofunda nem problematiza – o que deixa implicitamente sob responsabilidade dos alunos, uma vez que o conteúdo é cobrado de forma mais específica e problematizada nas avaliações, gerando um rendimento ruim para os alunos, haja vista não terem sido estimulados a reflexões mais específicas sobre o tema exigido.

Independente da escolha feita pelo docente, na lógica pós moderna, já é possível identificar maior participação discente nos processos de ensino- aprendizado. O docente, nesta ótica, é levado a incentivar o aluno a ser protagonista da própria formação profissional, sendo ele mesmo mero mediador. Ou seja, o professor assume o papel de intermediador entre o aluno e o conhecimento que vai ser por ele absorvido, sem necessariamente destacar a ciência trazida a este processo, pelo próprio aluno por meio da vivência individual.

Neste momento, podem ser identificados elementos do modelo educacional pós moderno que compõe a máxima formação humanista adotada também pela educação clínica em direitos humanos. Seja pelo reconhecimento do aluno enquanto detentor de conhecimento e, por este motivo, também colaborador, seja pela necessidade de meio mais interdisciplinares de interação, a educação humanista adequa o ensino jurídico na perspectiva humanista.

3. EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS

A legislação e a doutrina sempre foram focadas em alinhar o ensino jurídico naquilo que possa ser compreendido como formação humanística e, de tudo aquilo que possa ser resultado dela. Essa formação, adquire diferentes percepções quando aplicada nos diferentes contextos sociais, justamente porque considera a interdisciplinaridade e, a contribuição dos diversos elementos sociais como instrumentos determinantes ao processo de construção de solução de conflitos.

Assim sendo, analisa-se, a este ponto, a formação humanística a partir do desenvolvimento de capacidades muito além das puramente técnicas, buscando cultivar no acadêmico uma visão crítica e coerente da sociedade em que vive. Isso porque, sendo o Direito uma ciência humana, não pode ser uma exata e objetiva narrativa de fenômenos – deve, pelo contrário, estudar as complexidades da sociedade, já que não pode ser ensinado nem aprendido desvinculado da realidade social.

Ou seja, não se trata da mera atribuição de carga horária teórica de algumas disciplinas consideradas humanísticas, mas da necessária garantia de mudanças de comportamento e visão de mundo dos acadêmicos, dos docentes e de todo e qualquer envolvido no curso, destacando práticas atitudinais que colaborem para a inserção de um novo modelo educacional que requeira mais participação político, econômica e social dos futuros ativos do direito.

Destaque-se, no entanto, ser comum, que mesmo após as mudanças na dinâmica educacional do ensino jurídico, as vistas da inserção de formas humanistas de ensino aprendizado nos currículos da formação jurídica, é preciso refletir sobre a aplicabilidade prática e real de tais conceitos; e não apenas a mera colocação dessas novas e mais hermenêuticas disciplinas nas grades curriculares.

É por essa razão, que o presente trabalho destaca a importância da construção de espaços que consigam congrega a educação e a prática voltada para as análises humanísticas. Estes espaços, são essenciais no processo de construção dos cursos de graduação na transição dos aspectos da modernidade para a pós modernidade, principalmente daqueles que digam respeito ao direto contato do profissional com a comunidade ,e com a realidade social em que o próprio profissional vive, porque, mais uma vez, incentiva desempenho profissional crítico, adequado e completo sobre as formas com as quais a lide se apresenta para o profissional, mas sobretudo para a comunidade.

3.1.Educação em Direitos Humanos

Embora claramente essencial a formação dos indivíduos de maneira geral, a busca por efetivação dos direitos humanos deve ser contínua e adequada as mudanças que a própria sociedade impõe ao direito. O momento catalisador desse modelo de educação, deu-se no Segundo Pós-Guerra, com a criação da Organização das Nações Unidas - ONU para intermediar e assegurar a paz nas relações internacionais, sendo, em 1948, proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esse momento, representou o início de um diálogo internacional dos direitos humanos sob a égide de um conjunto de governos ditatoriais, concentrados na pessoa de um único governante, em sua maioria, com perspectivas distantes da defesa aos direitos humanos.

No Brasil, esse processo, apesar de tardio, reconheceu a importância dos direitos humanos, sobretudo na promulgação da Constituição Federal de 1988, o que suscitou uma série de desigualdades, exclusões e injustiças, refletidas, ainda hoje, como entraves à concretização dos Direitos Humanos. A incorporação trazida pela Magna Carta de 88, consolidou os preceitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, apresentou o compromisso que o Estado Brasileiro assumiu quanto aos mecanismos que seriam realizados para efetivação de tais direitos (MUNIZ et al., 2014).

Desse modo, em 1993, inspirado na Conferência de Viena, o Estado brasileiro assumiu novos compromissos para aplicação de políticas que promovessem o exercício dos direitos básicos pela população. O órgão responsável por articular e implantar essas políticas, foi a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), que visando promover e proteger os Direitos Humanos no Brasil, iniciou um movimento de mudanças na educação básica geral, de modo que a consciência de que as prerrogativas da pessoa deveriam ser protegidas, mas mais que essencialmente a defesa de direitos, deveria ser o reconhecimento e, o autorreconhecimento como sujeito de direitos.

Ou seja, para realizar a educação em Direitos Humanos, não bastava o contato superficial com a realidade, era necessário enraizar no cotidiano da população os aspectos que faziam dela dotada de prerrogativas até então pouco retratadas na legislação, a fim de fosse possível transformar efetivamente o meio em que elas se encontravam. Para Paulo Freire (2014), esse modelo de educação só seria possível através do diálogo, pautado numa pedagogia humanizadora, que desperta a consciência de ser dos homens e mulheres numa ação e reflexão em comum.

Segundo Benevides (2000), este modelo de educação deve ser permanente, de modo a

atingir, além dos aspectos puramente profissionais, a emoção e a afetividade do profissional, a ponto de efetivamente encontrar por meio da educação, mudanças sociais. Para o autor, o que se desataca aqui, é justamente a educação permanente, continuada e global, necessariamente voltada para a mudança daquilo que se está discutindo e, por derradeiro, a inculcação de valores. Isto é, trata-se de uma educação compartilhada com aqueles que estão envolvidos no processo educacional, caso contrário não seria possível atingi-la. (BENEVIDES, 2000)

No Brasil, essa pauta passou a ser difundida após as experiências ditatoriais, onde os movimentos sobre a defesa dos regimes democráticos começaram a promover ações em defesa aos direitos humanos. Inspirados pela criação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), ainda em 1980, que é um órgão acadêmico dedicado a promoção, pesquisa e educação em direitos humanos em âmbito regional, o país incentivou a criação de diversas políticas públicas sobre o tema, especialmente no âmbito da educação formal (LAPA, 2014).

Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH - 1, que dava grande enfoque aos direitos civis e políticos e, para a necessidade de implementação destes na educação. Este documento, incorporado, em 2002, aos documentos que versavam sobre os direitos econômicos, sociais e culturais, reforçava os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, dando causa, mais tarde, ao Segundo Plano Nacional dos Direitos Humanos – PNDH -2 (RAMOS, 2014), que efetivou a participação brasileira na denominada década de Educação em Direitos Humanos (1994-2004).

Esse período, foi o reflexo da inserção da temática em âmbito internacional que fez com que em 2003, fosse instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos apresentando a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) para uma consulta a organizações governamentais e não governamentais. O plano, foi finalizado em 2006, e se tornou a partir da li, o primeiro documento sobre educação em direitos humanos da América Latina, sendo inclusive exemplo para outros países (VIOLA 2010).

Em 2009, discutiu-se o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que direcionou a aplicação das políticas da SDH/PR e, estabeleceu eixos orientadores, diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, a fim de realizar a defesa e a promoção dos Direitos Humanos, destacando-se ações relacionadas à sua educação, ainda unicamente voltadas para sociedade geral.

Quando, no entanto, a chegada desta temática encontrou o ensino jurídico, outros desafios se tornaram evidentes já que “com o golpe de Estado, os direitos humanos chegaram

à universidade, sufocados e condicionados pelas ordens do Estado repressor” (VIOLA, 2013, p.31).

A problemática central, quanto a isso, esteve voltada a propagação da educação em e para os direitos humanos aparecendo nas ações de segurança e justiça, considerando que nessa conjuntura o País enfrentou o massacre de El Dourado dos Carajás, em Belém do Pará, e Corumbiara, em Porto Velho, da Candelária e do Carandiru no Rio de Janeiro, o que para Pinheiro e Mesquita Neto (1997), teve o principal desafio de consolidar a democracia e, reformar o Estado no sentido de ampliar garantias de direitos de cidadania protegidas por agentes públicos. (PINHEIRO e MESQUITA NETO, 1997)

Essa conjuntura, já podia ser percebida, por exemplo, na execução do PNDH 2, onde apareciam proposições de educação em direitos humanos no eixo de Direito à Educação e, sobre a necessidade de inserção de conteúdos que pautem a tolerância, a paz e o respeito às diferenças, face a diversidade cultural do país.

Para a educação superior, já no PNDH 2 foi possível encontrar proposições quanto a criação nas universidades, de cursos de extensão voltados para a proteção e promoção de direitos humanos, a criação de ouvidorias para garantir a proteção da comunidade universitária, a defesa da autonomia universitária, a implementação de mecanismos que promovam a equidade de acesso ao ensino superior, considerando a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira, as demandas dos povos quilombolas e indígenas, assim como a significativa demanda dos presídios (BRASIL, 2002).

Da mesma forma, no PNDH 3, importante destaque deve ser feito a Diretriz 18, onde se refere à “efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direito Humanos para fortalecer cultura de direitos”. Nesta, existem demandas para as IE, distribuídas em dois objetivos estratégicos, um deles, sendo o de fortalecer a necessidade de cumprimento das atividades voltadas para os direitos humanos na universidade.

Neste documento, é possível ainda acessar à formação de uma mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade, usando a educação em direitos humanos como canal estratégico. (PNDH3, 2010)

Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os

contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (PNDH3 - 2010)

Este documento foi e, ainda é, referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces que foram e continuam sendo adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal.

Essas vertentes, as vistas do PNEDH, trouxeram para o ensino superior, metas de inclusão dos Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão.

Ressalte-se, que não foi relegada a educação não formal em Direitos Humanos. Segundo o mesmo documento, a educação não formal foi orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como processo de sensibilização e formação da consciência crítica para a qual, a mencionada formação são fundamentais para consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos.

3.2.Educação em Direitos Humanos nas Universidades

Os direitos humanos, além do que já arguia Hanna Arendt (1979), entendidos como sendo um construído, chegam aos mais diferentes setores sociais, das mais diferentes maneiras. A chegada de ditos direitos na universidade não foi diferente. Não por meio de Leis, decretos ou prescrições em juntas militares, os direitos humanos entraram na universidade a partir de experiências concretas de educação popular, iniciadas em 1960, de resistências e lutas nos anos 1970 e, da institucionalização dos direitos humanos na extensão universitária nos anos de 1980, com o processo de redemocratização, avançando nos anos 1990 no Ensino, na Pesquisa e na Gestão (ZENAIDE, 2010).

Na universidade, os reflexos da necessidade de educação em direitos humanos ser

consolidada começou a ser discutida e efetivada no Brasil com a Portaria de 1994, e com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Destaque, neste íterim, para a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH) em 1995, que defendia uma forma mais adequada de reconstruir a democracia no país e evitar que as violações aos direitos humanos se repetissem, conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (LAPA, 2014).

A mudança, porém, só foi significativa quando uma reforma na educação do ensino superior trouxe à baila, em 2004, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação pública, a Resolução CNE/CSE n. 9/2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito, a serem observadas pelas instituições de ensino superior no Brasil (SANTOS, 2016).

Dentre suas principais novidades, tem-se o estabelecimento de que o curso deve contemplar conteúdos e atividades, que atendam a três grandes eixos interligados de formação: eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática. Nesse sentido, estabelece o artigo 3º da referida resolução:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, Res. 9/2004).

Ou seja, a realização das determinações previstas na resolução, já requeria condutas e formações mais humanizadas dentro das faculdades de direito, remetendo o discente e, também o docente, a um processo mais dialogado para guiar o curso de direito. Apesar da base legal, a realidade do ensino jurídico no Brasil sofreu grandes críticas, especialmente porque, na prática, parece não conseguir alcançar a integralidade na formação proposta pela lei (SANTOS, 2016).

Veja-se a este ponto, conflito de metodologias a serem aplicadas no curso de direito. De um lado, temos o ensino jurídico tradicional que incentiva a formação prática dogmática do acadêmico e, de outra forma, uma crítica a este modelo, que aparta a experiência prática do educando, exigindo formas práticas mínimas dentro do curso jurídico.

Solução para essa controvérsia, foi a inclusão das práticas jurídicas na grade curricular dos cursos de direitos. Estas, deveriam atuar de maneira específica na defesa das prerrogativas daqueles com direitos violados, realizadas pelos acadêmicos do curso de direito, supervisionados por professores/advogados experientes e conscientes das ações judiciais.

Para Vladimir Luz (2006), pelo menos dois processos de serviços jurídicos gratuitos se estruturaram dentro das Universidades, desde meados do século XX, quais sejam: as assessorias jurídicas populares (AJP) com a extensão e a pesquisa, e os Núcleos de Prática Jurídica (NPJ) voltados ao ensino.

No âmbito da advocacia popular (AP) ou Assessorias Jurídicas Universitárias Populares, introduzidas no ensino jurídico em 1991, há expressa representação de um segmento organizado, vinculado aos movimentos sociais e populares, conjugando deliberadamente estratégias jurídicas e políticas na busca pela expansão dos direitos (SÁ E SILVA, 2010).

O fortalecimento dessa estrutura, aconteceu, principalmente, em razão da redemocratização da ordem institucional, que abriu novas possibilidades de atuação dos advogados, quanto a emergência de novos movimentos sociais de luta contra desigualdade estrutural, a emergência e difusão no Brasil do “pensamento jurídico crítico” e, 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 (LAPA, 2014).

Esse tipo de serviço, se espalhou pelo Brasil na década de 1990, com a criação da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária. A época da criação dessas assessorias, ainda não havia instituição governamental de defensoria pública no Brasil e, foi por essa razão, que as universidades demonstraram grande preocupação com o tema de acesso à justiça ao, apresentar a academia como meio possível e, acessível aos problemas enfrentados pela população.

Os Núcleos de Prática Jurídica - NPJs, por outro lado, iniciados na década de 90 por meio da determinação prevista no artigo 10 da Portaria 1886/1994 surgiram para complementar a formação dos estudantes na questão da prática jurídica. Muitos deles incorporados pelos escritórios modelos já delineados antes de 1994, somente privilegiavam o atendimento individual, na maioria das vezes com caráter assistencialista.

Note-se, que mesmo com indicativos idôneos da necessidade de manutenção da educação em direitos humanos, não era necessariamente este o propósito dos Núcleos. Queria se obter respostas aos problemas sociais por meio de uma intervenção efetiva da universidade, mas de modo que essa participação significasse ações efetivas de promoção de mudança e, não mera assistência.

É justamente esse caráter assistencialista que não dialoga com educação em direitos humanos. É fato, que dispor a universidade como mecanismo de proteção a esses direitos, significa mostrá-la na estrutura do tripé ensino, pesquisa e extensão. Da mesma maneira, conhecer a pessoa e a problemática de violação que está inserido é importante na solução de

litígios em âmbito judicial, mas não é o suficiente. Conhecer o problema e judicializá-lo a fim de sanar a violação não vai satisfazer os conceitos de justiça que permeiam o direito e as suas práticas, por isso o incentivo aos modelos clínicos de educação.

3.3.Educação Clínica em Direitos Humanos

O método clínico é originário dos Estados Unidos da América e tem, entre as suas primeiras reflexões, as ações de William Rowe em 1917 e, posteriormente, Jerome Frank, que no artigo “*Why not a clinical lawyer-school?*”, publicado em 1933, critica visceralmente o estudo teórico até então existente nas Faculdades de Direito daquele país (BRADWAY 1928).

A experiência de ambos autores, constata que as faculdades de Direito não estavam preparadas para treinar advogados, mas para formar docentes, que possam formar discentes com base na lógica de ensino calcada apenas em livros e opiniões judiciais (FRANK, 1933, p. 915).

Assim, como discutido no processo de formação do curso de direito no Brasil, para esses autores precursores do modelo clínico, o modelo de ensino de forma estratificada gerava e, ainda gera, um círculo vicioso, que cada vez mais, distancia a academia jurídica da realidade predominante. E isso não é suficiente!

Para os autores, é justamente, por esses motivos que grande parcela dos docentes de direito deveria ser de pessoas com algum contato com tribunais, advogados e clientes, já que acredita ser essencial ao processo de ensino-aprendizado, a união das perspectivas teóricas e práticas do direito. ((FRANK, 1933)

Apenas a partir da década de 1960, que um novo modelo de ensino começou a ser aceito (CAVALLARO e ELIONZO GARCÍA, 2011, p. 127-128). Nesta década, questões sociais que envolviam, principalmente, igualdade material, direitos e liberdades civis, o que possibilitou que os discentes questionassem o porquê de debates com assuntos de relevância social não encontrarem lugar nas salas de aula.

Trata-se do *Clinical Movement*, que, somado ao apoio de parte da doutrina do Realismo Jurídico nos EUA e, do financiamento da Fundação Ford, contribuiu para a formação do *Clinical Program*, que buscava confrontar o funcionamento das instituições com a teoria jurídica, a fim de possibilitar um estudo crítico (RUTIS, 2017, p. 1-4).

Além disso, outros fatores contribuíram para a expansão e solidificação da educação jurídica clínica até a década de 1990, tais como o desenvolvimento de metodologia de ensino

clínico, o surgimento de formas de financiamentos para ampliação desses programas e, o aumento do corpo docente capacitado e interessado em exercer o método clínico (BARRY et al., 2000, p. 12).

Isso fora tão aceito, que 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” (LAPA, 2014, p. 88).

Em 1995, na América Latina, foi iniciado o projeto piloto coordenado pela *Universidad Diego Portales*, no Chile, com o objetivo inovar o ensino jurídico, contando com o revezamento de experiências entre instituições de ensino superior de países como Argentina, Chile, Colômbia e Peru (GONZÁLEZ, 2004, p. 320), sendo mais tarde incorporado, gradualmente, por universidades brasileiras.

No Brasil, o desafio de entrada dessas novas metodologias veio destacada na prática narrada por Alexandre Veronese (2013) quanto aos cursos de pós-graduação do Rio de Janeiro, onde, apesar da recente expansão da pós-graduação, o horizonte dos docentes ainda está pautado na “resenha bibliográfica como ‘método’” (VERONESE, 2013, p. 209), fazendo com que as produções acadêmicas tenham cunho de petição jurídica, na qual há a exposição da história, o enquadramento a uma teoria e a aplicação de um caso concreto como modelo.

Ou seja, pugna-se, ainda, pela manutenção do modelo bancário, outrora criticado por Paulo Freire (2014) e, se recusa, ainda, o desenvolvimento de ensino crítico. Esta realidade, é segundo, elaborado por Marcos Nobre (2003, p. 148), “a razão para inibição do desenvolvimento de habilidades nos discentes que trabalharem com métodos empíricos, que requerem prática constante e, que os relacionem sem que se restrinja ao tecnicismo jurídico.

Esse cenário, corrobora a necessidade de empreender novas formas de abordar o ensino jurídico e, conseqüentemente na pesquisa e na extensão universitárias. Trata-se, de forma inobstante, do método de educação clínica em direitos humanos. Qual seja, espaços que promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos jurídicos, e que, por meio interdisciplinar, envolvam teoria e prática dos direitos humanos. (LAPA, 2014).

No entanto, respeitadas as idiosincrasias do contexto de cada Instituição de Ensino Superior (IES), há a sustentação de que a qualidade da “aprendizagem de habilidades profissionais e valores sociais através da experiência, junto com o compromisso de reorientar a educação jurídica para a formação de advogados sensibilizados com a justiça social” prevalecem nas clínicas existentes no mundo (LAPA, 2014, p. 84).

Um instrumento para isso, no Brasil, é o incidente de resolução de demandas repetitivas

(IRDR – artigos 976 a 987, do CPC/15, Brasil, 2015) que propicia a litigância estratégica das Clínicas. Por meio dele, “é possível advogar em nome do interesse público, uma tese jurídica única, que ampare os direitos humanos e confira prestação jurisdicional isonômica e aplicável a todos os casos repetitivos” (ALEIXO et al., 2015, p. 41).

Como assevera Christian Courtis (2007, p. 17), trata-se de litígio estratégico para evitar uma demanda excessiva que iniba o desenvolvimento criativo de ideias e discussão entre os discentes.

Sendo assim, considerando a necessidade de uma formação humanística teórica e prática, é preciso que se pense que a nova didática explorada seja crítica, instigante e problematizadora, contemplando “a multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais e culturais” (WOLKMER, 2001, p.219).

O discente, deve ser empoderado como agente de transformações sociais e, instigado no compromisso com a formação humanística, “(...) não é raro encontrar nos textos dos projetos políticos pedagógicos expressões como: ‘sujeitos conscientes’, ‘consciência crítica’, ‘reflexão crítica’ para marcar o compromisso da educação com a finalidade emancipadora, no sentido kantiano – o sujeito do pensamento autônomo.” (CARDOSO, 2014, p. 71-71). Caso contrário:

(...) a produção de um discurso docente fetichizado, que impede tais sujeitos do processo de ensino/aprendizagem compreender as funções sociais das informações propostas e as verdadeiras funções que a escola de direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder. Afirmamos, então, que as escolas de direito são escolas de inocência que nos colocam em uma relação de fatal alienação, caracterizada mais pelo que obriga a falar do que por aquilo que impede de dizer (WARAT, 1980, p.152).

Alinhado ao discurso de Paulo Freire, o método de estudo puramente dogmático deve abrir espaço para “a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 53).

Nesse mesmo sentido, assevera Dias (2014, p. 119): “(...) as metodologias de ensino privilegiadas para se educar em/para os direitos humanos sejam aquelas consideradas ativas, críticas e participativas, capazes de desenvolver processos de sensibilização e de formação de sujeitos críticos e atuantes em uma determinada sociedade cuja conduta se pautar pelo respeito aos direitos humanos.”

Nesse mote, que o espaço holístico proposto por este estudo, para a formação prática do jurista humanista, é a clínica jurídica. Mais especificamente, a clínica de direitos humanos, porque “proporciona uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa

romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito já que a memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais são questionados por esta metodologia clínica” (LAPA, 2014, p. 81).

No mesmo sentido completa Hurwitz (2006) que “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.” (HURWITZ, 2006, p.39)

O professor James Cavallaro (2002), da Universidade de Stanford, aponta a principal característica das Clínicas de Direitos Humanos, para ele “que têm como enfoque a intervenção estratégica e o impacto social. O cliente nas CDHs é uma coletividade ou grupo não-definido. Quanto à metodologia de atuação nas CDH há uma diversidade de métodos, inclusive estratégias junto ao governo e à mídia.” (LEIVAS; RIOS; SCHÄFER, 2014, p.3).

Por isso, Witker (2007, p.192) destaca os benefícios da metodologia de ensino clínica:

Sua vantagem é que o aluno começa a compreender e gerir os processos multidimensionais da atividade profissional, recebendo uma formação profissional coerente com seu ambiente e prestando um serviço à comunidade, que pode fortalecer sua responsabilidade e compromisso social. (Tradução nossa).

As clínicas devem aliar a teoria à prática integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão, criando um ambiente benéfico para o desenvolvimento de soluções críticas e estratégicas por parte dos estudantes. A partir dessa multiplicidade de abordagens, o acadêmico será capaz de avaliar e implementar soluções não necessariamente jurídicas ou litigiosas, sendo também capacitado a advogar em foros não jurídicos, como por exemplo dentro das próprias comunidades, tribos indígenas etc.

Ademais, a forma de trabalho do ambiente clínico possibilita a integração de acadêmicos de diversos cursos, proporcionando a prática interdisciplinar e a formação do profissional do direito consciente da necessidade da interação do direito com outras áreas do conhecimento.

A educação jurídica clínica é caracterizada como “educação para a justiça” ou “educação jurídica socialmente relevante” porque seu principal objetivo é educar os futuros advogados para o benefício tanto da profissão quanto da sociedade. Os objetivos curriculares da educação jurídica clínica têm sempre múltiplas facetas; um currículo clínico aborda todos os aspectos do processo de advogar, sob as perspectivas teórica, prática, pública e social. Procura treinar os advogados não somente para servir a sociedade, mas também para auxiliar a melhorar a sociedade para todos (BLOCH; MENON, 2011, p. 272).

Ou seja, é no espaço da clínica que o discente e o docente tem a oportunidade de colocar em prática as teorias apreendidas com a universidade, principalmente, o conhecimento

empírico que a própria sociedade apresenta para a o profissional. Este, não mais está sendo formado no método bancário jurídico, qual seja, a mera memorização de leis e, um antiquado sistema de aplicação da mesma nos moldes que o legislador descreve sem se atentar as problemáticas sociais, mas sim a um compreende os mais diferentes elementos do problema social como essenciais ao mecanismo de solução do litígio.

3.4.Clínicas de Direitos Humanos

As clínicas de direitos humanos são programas de ensino prático, integrados à grade curricular das faculdades e, acessíveis a todos os alunos interessados. O foco deve ser sempre pedagógico, não somente instrumentalizado nas extensões universitárias, onde possa realmente se estabelecer uma cultura de interesse público no ensino jurídico (RUTIS, 2016).

O nascimento das clínicas de direitos humanos, inspiradas principalmente, no denominado *Clinical Movement*¹, podem ser divididas em dois momentos principais. O primeiro momento, se refere ao período inicial do século XX, quando a metodologia de abordagem dos estudos de caso, passa a ser ultrapassada e insuficiente para o ensino jurídico. O autor William Rowie, em 1917 já discutia a relevância dessa metodologia de educação clínica, afirmando que esta era a melhor maneira de formar advogados competentes (ROWIE, 1917).

Neste sentido, a partir da manifestação de Rowie, em 1920 começou o movimento nas Américas, sobretudo na América do Norte, de inclusão da educação clínica em direitos humanos nos currículos jurídicos, defendendo a necessidade de existência de um espaço que oportunizasse aprendizagem prática aos estudantes antes que se formassem (LAPA, 2014).

Segundo Wizner (2000), as clínicas são como escritórios de ensino jurídico, onde os estudantes se envolvem na prática legal supervisionada, em uma estrutura onde são chamados a alcançar excelência no exercício da práxis e, a refletir sobre a natureza e a relação desta com o Direito ensinado em sala de aula.

Essa prática, ensina o estudante, que a doutrina, as regras e procedimentos, as teorias legais e, o planejamento e execução de representação legal, as considerações éticas e as implicações sociais, econômicas e políticas da advocacia estão fundamentalmente interligadas

¹ Período de intensa turbulência social, vivido no fim dos anos 60, onde temas como igualdade de gênero, raça, direitos civis, políticos, liberdade e igualdade assumiam papel nas sociedades americanas, mas não nas salas de aula faculdades de direito. Os estudantes, nesse sentido, suscitaram uma demanda discente coletiva por relevância do ensino jurídico, apoiado pela doutrina, que queria o fortalecimento do ensino prático como solução ao déficit pedagógico do ensino jurídico.

(WISNER, 2000, p. 1930).

Esse movimento, ganhou força em 1933, com a crítica de Jean Frank ao ensino jurídico, denunciando a falta de conhecimento prático dos discentes para o exercício da advocacia. Para este autor, “é impensável que um advogado se formasse sem ter tido contato com clientes verdadeiros” (FRANK, 1933, p. 907-923); por isso, a ideia proposta era a de que fossem criados espaços para atuação dos discentes, que fossem supervisionados por advogados experientes e que ensinariam os alunos a prática da advocacia (COURTIS, 2007).

Essas manifestações, foram as catalisadoras de um movimento ocorrido nas universidades estadunidenses entre os anos de 1930 a 1950, que passaram a oferecer, mesmo de maneira esporádica, e não formal, algum tipo de atividade clínica (GIDDINGS et al., 2011).

O segundo período, por conseguinte, percorreu os anos de 1960 a 1990 com a expansão e consolidação das clínicas nos EUA e em outros países. Na década de 60, a instituição das clínicas iniciou mudanças culturais na sociedade, sobre o papel relevante que os cursos jurídicos deveriam ter. Ou seja, a preocupação com o trabalho jurídico voltado ao alcance da justiça social, onde a maior preocupação estava não no conhecimento e aplicação da legislação, mas sim na sensibilização dos estudantes para as questões sociais (LAPA, 2014).

Foi nesta mesma década, que a primeira geração do modelo clínico de educação em direitos humanos despontou na América Latina. Usando as experiências norte americanas como base, a consolidação das clínicas aconteceu com certa resistência porque os países latinos acreditavam que era mais uma forma de dominação dos países do norte ao Sul.

Este pensamento, encontrava validade, principalmente, nas peculiaridades das escolas latino americanas, pouco consideradas no momento da implementação das clínicas. Como a única experiência de realização das clínicas tinham como fonte as características das escolas estadunidenses, no momento da implementação, o impacto social foi pouco ou nada significativo porque não considerou a escassez de recursos das escolas latino americanas, no que diz respeito ao acompanhamento efetivo dos professores. (GONZALES, 2004).

Mais tarde, quando a maioria dos países latinos passava por uma transição de governos autoritários para os governos democráticos, ocorre outro momento do movimento de consolidação das clínicas de direitos humanos, seriam os “Movimentos de Direito e Desenvolvimento” (LAPA, 2014). Era o surgimento das Clínicas de Interesse Público, sobretudo em países como Argentina, Chile, Colômbia e Peru.

Conforme 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

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.”

Veja-se, que o surgimento dessas clínicas na América Latina, tinha o objetivo de mudar a metodologia tradicional do ensino jurídico. Com a grande maioria desses espaços dando enfoque a área internacional, o que para Deena Hurwitz (2003) é fundamental para o exercício da advocacia, os alunos passaram a ser preparados para as dinâmicas internacionais por meio de uma aproximação pedagógica que fez com que os discentes notassem a relevância dos diálogos entre as cortes, principalmente, no que diz respeito a proteção dos direitos humanos (HURWITS, 2003).

O que se quer provar, é que o ensino da práxis não pode ser pretensamente neutro, acrítico e distanciado dos problemas sociais, econômicos e institucionais que circundam os processos criminais, pelo contrário, deve ser marcado por um ideal cívico de responsabilidade social. “A melhor forma de expulsar a neutralidade do ensino prático é uma boa dose de realidade” (RUTIS, 2016, p. 05).

Relevante informação a cerca dessas clínicas são as estratégias mais diversas possíveis no trato da proteção aos direitos humanos. Tais, as vezes são jurídicas, mas em sua maioria são atividades que requerem educação em comunidades, investigação/pesquisa e elaboração de relatórios. Ou seja, a advocacia em direitos humanos envolve litígio, monitoramento, elaboração de relatórios, desenhos políticos e legislações, organização e *Loobyng* (LAPA, 2014).

“As clínicas de direitos humanos têm por objetivo introduzir essa variedade de práticas aos estudantes de Direito, e a engajá-los criticamente e na prática no desenvolvimento de uma ou mais habilidades” (HURWITZ, 2006, p. 9).

Para Rick Wilson, existem cinco pontos fortes da educação clínica em direitos humanos para servir como meio de formação de defensores de direitos humanos. Primeiro, esse modelo de educação recai sobre o discente e as atividades de aprendizado. Segundo a experiência dos docentes e discentes é testada em casos concretos na dinâmica da relação professores e alunos. Terceiro, dialoga-se tanto com o caminho de solução de litígios quanto o conhecimento das leis. Quarto, o método de clínica permite que o estudante use soluções criativas e autodeterminadas na solução de problemas, ao contrário da aplicação normativa rígida. Por fim, o quinto ponto, se concentra no fato de que o discente se concentra não apenas nas capacidades cognitivas, mas também em respostas afetivas e emocionais para as questões envolvidas (WILSON. apud: CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007).

Em contra partida, a escola de direito de Yale traz outras características afirmando que as clínicas devem ser marcadas por quatro objetivos pedagógicos primordiais. Primeiro, ensinar a práxis aos estudantes. Segundo incentivar a formação do pensamento crítico discente. Terceiro, produzir conhecimento e trabalho prático interdisciplinar. Quarto, capacitar os assistidos, com foco nos indivíduos de comunidades carentes próximas as Universidades, pois esses objetivos estão interligados e só funcionam juntos. (WIZNER; WHITE; SCHRA apud: RUTIS, 2016).

Neste sentido, Cavallaro e García (2011) são enfáticos no destaque a importância das clínicas tendo em vista a multiplicidade de atividades que podem ser desenvolvidas pelo discente. As vezes advogado, as vezes educador, as vezes mediador, o acadêmico dentro da clínica de direitos humanos encontra o foco do litígio e desenvolve a solução com base naquilo que é mais benéfico a sociedade, mas também naquilo que a lei determina como sendo essencial ao cumprimento e proteção do direito.

Para os mesmos autores, o advogado de direitos humanos deve aprender a advogar no sentido mais amplo do termo. Ou seja, deve “negociar, comunicar-se, organizar campanhas e trabalhar com movimentos de base, a avaliar opções, não necessariamente jurídicas, e avaliar a melhor opção” (CAVALLARO; ELIZONDO GARCIA, 2011, p. 136).

As clínicas demonstraram o caminho necessário as mudanças presentes no ensino jurídico até a chegada na educação em direitos humanos por meio de atividades que suscitassem não somente a prática jurídica, mas a maneira com a qual essa prática seria concebida pelo profissional do direito.

Com base no exposto anteriormente, ficou comprovada a necessidade ímpar de uma formação jurídica que priorize não só a dogmática, os manuais e sobretudo a forma que o direito impõe historicamente, mas de uma formação que seja humana e, priorize o papel social do curso de direito. É preciso, uma nova didática explorada seja crítica, instigante e problematizadora, a fim de contemplar o pluralismo jurídico, assim definido como “a multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais e culturais” (WOLKMER, 2001, p.219).

É fato que “(...) não é raro encontrar nos textos dos projetos políticos pedagógicos expressões como: ‘sujeitos conscientes’, ‘consciência crítica’, ‘reflexão crítica’ para marcar o compromisso da educação com a finalidade emancipadora, no sentido kantiano – o sujeito do pensamento autônomo” (CARDOSO, 2014, p. 71).

Caso essa aspiração não seja possível, e a tradicional dogmática continue sendo propagada no ensino jurídico, haverá um discurso docente fetichizado, que impede que no processo de ensino/aprendizagem se compreendam as funções sociais que a escola de direito deve produzir afim de que ocorra manutenção do discurso de poder em um único lugar (WARAT, 1980). Nesse mesmo sentido, assevera Adelaide Alves Dias (2014, p. 119) que:

(...) as metodologias de ensino privilegiadas para se educar em/para os direitos humanos sejam aquelas consideradas ativas, críticas e participativas, capazes de desenvolver processos de sensibilização e de formação de sujeitos críticos e atuantes em uma determinada sociedade cuja conduta se pautar pelo respeito aos direitos humanos.

O método clínico parte do pressuposto de que o ensino jurídico extremamente teórico e nada prático é ineficaz para a formação de um profissional capaz de lidar com uma realidade complexa. Assim, a sua proposta essencial é aliar estudo teórico, prática e constante reflexão, ensinando ao futuro operador do direito as ferramentas necessárias para o exercício de sua profissão (MUNIZ et al., 2014).

Este ambiente “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” (LAPA, 2014, p. 81).

No mesmo sentido completa Hurwitz (2006, p. 39): “As clínicas de direitos humanos têm por objetivo introduzir a variedade de práticas aos estudantes de Direito, e a engajá-los criticamente e na prática no desenvolvimento de uma ou mais dessas habilidades.”

Não se trata de mero espaço complementar, mas de instrumento pedagógico que orienta toda e qualquer atividade realizada pela clínica. O viés pedagógico que a clínica possui estrutura esse espaço como disciplina curricular de ensino prático, constituindo o que a clínica jurídica deve buscar alcançar (RUTIS, 2016).

Iniciada no âmbito dos centros de litigância nas Cortes nacionais com base na Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), a metodologia clínica teve auxílio fundamental das Faculdades de Direito na formação da rede de ativismo, promovendo cursos e seminários de treinamento de quadros para os novos escritórios de advocacia de interesse público (*public interest law firms*) e organizações de assistência legal; e, ainda, instituindo clínicas de direitos humanos nas faculdades de direito e programas de estágio curricular em organizações não governamentais peticionárias na ONU.

Esse modelo de educação clínicas de direitos humanos, prática comum em

universidades na América do Norte e Latina, como instrumento metodológico de ensino, rompeu com o paradigma de estudo, interpretação e aplicação da norma, no que tange a pesquisa, pois exigiu campo e observação, que a prática jurídica usada no ensino jurídico não era evocado (SANTOS, 2016).

Os centros e clínicas universitárias tornaram-se ativas na apresentação de denúncias para a CIDH, com professores envolvidos na provocação de tribunais e no debate político e acadêmico sobre as normas internacionais de direitos humanos e sua incorporação ao direito interno (LO, 2005), sempre com o objetivo de promover a qualificação profissional dos estudantes de Direito.

Importante destacar que a Clínica não é um espaço tão somente voltado para a prática jurídica forense, pois já existem esses espaços nas IES – os chamados Núcleos de Prática ou Escritórios-Modelo (SANTOS, 2016).

James Cavallaro, professor da Universidade de Stanford, aponta as principais diferenças entre as Clínicas de Direitos Humanos e os Escritórios-modelo:

(...)enquanto os escritórios-modelo seguem um modelo assistencial, as CDHs têm como enfoque a intervenção estratégica e o impacto social. O cliente dos escritórios modelo é o indivíduo, nas CDHs é uma coletividade ou grupo não-definido. Quanto à metodologia de atuação, no escritório modelo é a representação de causas jurídicas, nas CDH há uma diversidade de métodos, inclusive estratégias junto ao governo e à mídia.” (LEIVAS; RIOS; SCHÄFER, 2014, p.3).

Para Witker (2007), a vantagem das Clínicas de Direitos Humanos é a de que o discente inicia e compreende as maneiras de se gerir os processos multidimensionais da profissão, já que a sua atividade deve ser coerente com o ambiente em que está inserido a atividade profissional, prestando um serviço à comunidade e fortalecendo o compromisso social.

Assim, as Clínicas devem aliar a teoria à prática integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão, criando um ambiente benéfico para o desenvolvimento de soluções críticas e estratégicas por parte dos estudantes.

A forma de trabalho do ambiente clínico possibilita a integração de acadêmicos de diversos cursos, proporcionando a prática interdisciplinar e a formação do profissional do direito consciente da necessidade da interação do direito com outras áreas do conhecimento (SANTOS, 2016).

A educação jurídica clínica é caracterizada como “educação para a justiça” ou “educação jurídica socialmente relevante” porque seu principal objetivo é educar os futuros advogados para o benefício tanto da profissão quanto da sociedade. Os objetivos curriculares da educação jurídica clínica têm sempre múltiplas facetas; um currículo clínico aborda todos os aspectos do processo de advogar, sob as perspectivas teórica, prática, pública e social. Procura treinar os advogados não somente para servir

a sociedade, mas também para auxiliar a melhorar a sociedade para todos (BLOCH; MENON, 2011, p. 272 apud SANTOS, 2016, p. 209).

No âmbito das clínicas, as metodologias de ensino tendem a ser distintas, levando em consideração o contexto onde a instituição de educação superior está inserida. Trata-se de um modelo educacional que facilmente se relaciona com os anseios sociais tendo em vista a necessidade de proporcionar o acesso à justiça diversa da distributiva. O ensino clínico pretende desenvolver no discentes 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, pois busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadores mediante o uso de casos reais” (HUERTA apud: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 6).

Outrossim, suas ações refletem os potenciais locais ou regionais de proteção de direitos, com estudo de legislações, elaborações de pareceres técnicos para instituições públicas ou privadas e publicação de estudos sobre tema jurídico importante para a realidade da comunidade envolvente.

O modelo das clínicas assume como metodologia de ensino, entre outras técnicas, o litígio estratégico. Essa prática “em direitos humanos busca, por meio do uso da autoridade da lei, promover mudanças sociais em prol dos indivíduos cujas vozes não seriam ouvidas” (SKILBECK, 2013, p. 5, tradução livre).

Embora, *a priori*, o modelo clínico de educação tenha sido voltado ao estudo de casos norte-americano, são eles também válidos para o ensino jurídico latino-americano, frequentemente pautado, como diz Christian Courtis (2007), na memorização de conteúdos de normas e opiniões doutrinárias.

As consequências indesejadas desse modelo são bem resumidas por Courtis (2007) em quatro pontos: a) a cristalização dos conhecimentos jurídicos em conhecimentos fixos; b) a substituição de uma realidade dinâmica do direito por uma perspectiva estática; c) a dificuldade dos formados em lidar com os fatos que lhe são apresentados; e d) a formação falha dos advogados nas relações pessoais com clientes e demais pessoas e instituições envolvidas nas situações jurídicas. As clínicas jurídicas representam, portanto, uma inovação em relação a todos os principais métodos de ensino jurídico na América.

Essa metodologia, no Brasil, vem sendo estudada e aplicada na Clínica de Direitos Humanos em Joinville e, nas pesquisas de Fernanda Lapa (2014) sobre as clínicas de direitos humanos na percepção de que para que a educação universitária e, dessa maneira o diálogo da academia com a sociedade possa ser desenvolvido é necessário que sua população tenha

conhecimento das suas liberdades e direitos.

Por isso, a necessidade de defesa, discussão e atuação sobre os direitos humanos. Assume-se tais direitos, embasando-se na teoria de que são históricos, sociais e culturais, uma vez que se trata de uma construção humana, e o ser humano, sendo aquilo que ele produz deve ser considerado em suas dimensões biológicas, psicológicas, cultural e afetiva.

Ou seja, “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 emancipatório” (PIOVESAN, 2006, p. 17) que busca a cada novo momento social reconhecer na igualdade em dignidade humana a construção de um sujeito que sabe que tem direito a ter direitos.

Neste sentido, Celso Lafer (1997), ao analisar a experiência de Hanna Arendt sobre direitos humanos, ao aferir que,

[...] a experiência histórica dos *displaced people* levou Hanna Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o 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).

Essa pertença afirmada por Lafer (1997) se corresponde com o que propõe o projeto de educação clínica em direitos humanos na medida que proporciona o acesso à justiça por meio acadêmico. Ou seja, a clínica é mecanismo que possibilita comunicação entre a sociedade e a academia por meio da atividade discente e docente em âmbito jurídico.

Note-se, que por mais que as propostas pedagógicas para as clínicas sejam diferenciadas, especialistas em educação clínica geralmente apresentam alguns elementos centrais. Courtis (apud: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 29), por exemplo, assinala três requisitos fundamentais: 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 e a forma de dialogar com o cliente a respeito das vontades deles. E terceiro, o desenvolvimento de habilidades práticas vinculadas à solução de casos, o estudante terá de acompanhar todo andamento do processo.

A proposta da Educação Clínica de Direitos Humanos, desse modo, é ser um espaço universitário que proporcione na formação acadêmica a constituição identitária e profissional

dos estudantes, por meio de: a) uma abordagem participativa em espiral, que se refere ao protagonismo do discente, que “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), sendo este, inclusive, entendimento consolidado na ONU, visto que a intenção é promover e valorizar 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.” (EQUITAS; OHCHR, 2011, p. 11); b) da técnica de solução de problemas, onde a partir de uma situação concreta os estudantes começam a pensar em possíveis soluções para os problemas relacionados aos direitos humanos; e c) casos emblemáticos/paradigmáticos, ou seja, casos de grande repercussão, sobre temáticas que estejam em discussão na atualidade.

Assim, a utilização do método de educação clínica em direitos humanos no mapeamento dos casos de violação a direitos humanos é elementar visto que concilia os aspectos sociais, econômicos, políticos e demais características que envolvem um caso concreto e, por conseguinte, dão causa ao tripé ensino, pesquisa e extensão que é o objetivo da atuação universitária.

3.4.1 Pressupostos Metodológicos das Clínicas de Direitos Humanos

Entende-se como clínica de direitos humanos, o espaço universitário que realize educação em direitos humanos de modo contínuo para formação dos indivíduos em direitos humanos. Para tanto, na perspectiva didática utilizada por Fernanda Lapa (2014), para que se caracterize as atividades da clínica é necessário o cumprimento de alguns enfoques, quais sejam: compromisso com a justiça social; metodologia participativa; articulação teoria com a prática dos direitos humanos; integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; enfoque interdisciplinar; e, público alvo universitário. Que serão detalhados a seguir.

3.4.2 Compromisso com a Justiça Social

A mobilização acadêmica em torno da defesa aos direitos humanos, não é atividade recente, muito menos segregada dos anseios e dinâmicas sociais. Sempre presente na universidade, professores e estudantes engajados nas lutas vinculadas aos movimentos sociais, tenham a sensibilidade de promover meios capazes de compilar as prerrogativas jurídicas e não

jurídicas envolvidas em situações litigiosas.

A clínica incentiva a proximidade com Organizações Não Governamentais - ONGs e movimentos sociais atuantes na realidade da sociedade que estão inseridos. Tal proximidade, diz respeito ao comprometimento social da universidade com a consciência de responsabilidade ética e social.

O comprometimento com a justiça e a capacitação dos clientes marginalizados e subordinados não pode ser alcançado, em nenhum programa de ensino prático, sem o componente de colaboração e pesquisa interdisciplinar que informa, critica e educa, constantemente, aqueles envolvidos na prática diária do direito e na supervisão dos estudantes (FRAMON, 1992, p. 1240).

Desta maneira, 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. Trata-se de um compromisso e responsabilidade social, ética e ambiental pautados na teoria universal dos direitos humanos, que reconhece a diferença, mas se fundamenta na igualdade entre homens (LAPA, 2014).

Deve-se, a este ponto buscar um equilíbrio entre o pedagógico e o social, até como processo de conscientização das variadas formas de violações de direitos humanos e da diversidade das vítimas.

3.4.3 Metodologia Participativa

Neste tópico, deve ser dada maior ênfase a metodologias inspiradas na concepção freiriana, tendo em vista a participação e a necessidade de o educando ser agente protagonista no processo de aprendizagem, e não como mero expectador.

Mesmo compreendendo as limitações e impedimentos dessa metodologia participativa, o que o modelo clínico propõe é a existência de outros espaços acadêmicos, além da sala de aula, que oportunizem ao acadêmico vivências reais de problemas encontrados em sociedade. Para Freire (2014), na clínica se estabelece o contraponto da denominada educação bancária, onde o elemento central é a pura narrativa.

As clínicas, nestes termos, querem dialogar uma formação acadêmica que proporcione a constituição identitária e profissional do estudante por meio de: uma abordagem participativa em espiral; da técnica de soluções de problemas e, do uso de casos emblemáticos.

3.4.5 Abordagem em Espiral

A maior diferença encontrada na manutenção das clínicas de direitos humanos em âmbito jurídico diz respeito a metodologia centrada na experiência dos estudantes. Nesta linha, a preocupação do docente deve ser a de encontrar meios em que seja possível com que a voz do discente seja ouvida e respeitada, principalmente nesse espaço (LAPA, 2014).

“A educação em Direitos Humanos está comprometida em construir uma cultura de respeito à dignidade humana em todos os seus aspectos por meio de práticas e vivências das quais o educando é também protagonista” (CARDOSO, 2013, p. 11).

É essa a função da abordagem participante em espiral. Esta tem como princípio colocar o educando no centro de planejamento educativo. Ou seja, o processo inicia no educando, o educador, conhece o que o educando precisa para dialogar com o conhecimento e, assim, ampliá-lo com novas informações e reflexões (LAPA, 2014).

Essa formação em espiral aponta o conhecimento concebido como uma construção coletiva, onde todos os participantes são seres inacabados sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Trata-se, de uma produção de ações voltadas para os direitos humanos em que parte das experiências dos participantes é enriquecida pelos conhecimentos e métodos apresentados pelos facilitadores (EQUITAS; OHCHR, 2011).

Para tanto, a primeira etapa inicia com a identificação das experiências dos estudantes. Em seguida, o professor deve buscar os padrões comuns entre os participantes para em um terceiro momento poder inserir novas informações e teorias. Após essa terceira etapa, é o momento daquilo que foi aprendido ser sincronizado com alguma prática real, e a espiral sugeri que seja feito segundo um plano de ação concreto.

3.4.6 Técnica de Soluções de Problemas

A partir de uma situação concreta, os estudantes começam a pensar em possíveis soluções para um problema relacionado com os direitos humanos, de maneira interdisciplinar em âmbito nacional e internacional. Além dos estudos de estratégias, o estudante com essas técnicas pode conhecer, de fato, o caráter instrumental de seu aprendizado, vivenciando o caráter social e transformador do estudo do Direito e, em especial, dos direitos humanos (LAPA, 2014).

3.4.7 Casos Emblemáticos/Paradigmáticos

A perspectiva dos casos emblemáticos, discutidos no âmbito da clínica de direitos humanos, deve necessariamente comportar casos que signifiquem 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 passa pela mesma situação.

O meio mais comum de interpretação e escolha desses casos emblemáticos é o litígio estratégico. O litígio estratégico é a utilização de um sistema de justiça que alcança mudanças sociais e estruturais (CARDOSO, 2012).

Veja-se, dois tipos de advocacia que requer o litígio estratégico, a saber: aquele orientado pelo cliente e, aquele orientado pelo tema. Para ambas as formas de atividade profissional e, além delas, são necessárias estratégias de incidência política e jurídica que vão desde a escolha do caso ao processo de implementação e sensibilização das pessoas envolvidas ao redor.

“[...] com a metodologia participativa, os estudantes têm a oportunidade de escolher um problema, real ou hipotético, de direitos humanos que os sensibilize, para analisarem, na teoria e na prática, formas variadas de intervenção para sua solução. É uma metodologia que permite ao estudante de forma protagonista, criar, inventar e reinventar soluções para violações de direitos humanos” (LAPA, 2014, p.126-127).

3.4.8 Articulação Teoria e Prática

As clínicas são espaços de formação complementar dos estudantes universitários, porque buscam por meio da aplicação prática das teorias aprendidas em sala de aula. Ela busca formar sujeitos mais críticos, mas também ativos e inovadores. Assim, é essencial o fortalecimento de espaços que articulem esse conhecimento teórico, com a realidade social, com análise conjuntural política e econômica, com interdisciplinaridade, e através do diálogo com outros parceiros dentro e fora das universidades.

No processo de escolha e consolidação da atuação referente aos casos emblemáticos, o estudante adquire domínio teórico e prático assim como a articulação entre eles, através de: negociação, argumentação jurídica, uso da tecnologia virtual, coleta de informações, entrevistas com responsáveis e vítimas, organização de campanhas. A visão que terá do uso estratégico de um litígio, por exemplo, será muito mais eficaz do que partir da visão da judicialização sempre como a única solução para o problema dos direitos humanos (LAPA e MESQUITA, 2015).

Para Cardoso (2013), 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 em um 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.18).

O enfoque metodológico, a este ponto, deve ser sempre o de privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, bem como destaque elementos cognitivos, afetivos e o envolvimento em práticas sociais concretas (CANDAU. In: SILVEIRA, 2007).

A experiência prática jurídica, por exemplo, através do Escritório Modelo ou Núcleo de Prática Jurídica, não tem conseguido suprir essa necessidade, pois as violações de direitos humanos, muitas vezes, são mais complexas e não se solucionam com uma medida judicial. As clínicas de direitos humanos teriam essa finalidade de proporcionar aos estudantes universitários a práxis dos direitos humanos durante o curso, paralelamente às matérias teóricas. Isso pode e deve ser feito de forma diferente em cada universidade, levando em consideração a autonomia e a realidade local de cada uma delas (LAPA & MESQUITA, 2015).

3.4.9 Atividade Ensino, Pesquisa e Extensão

De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal (MOITA & ANDRADE, 2009).

A indissociabilidade, neste sentido, é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque atesta como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético. Ora, a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão.

Nas clínicas, as atividades de pesquisa, preparam o discente na teoria necessária ao exercício da extensão e, portanto, do diálogo que deve existir entre a academia e, a resposta social que este é obrigado a compartilhar.

Assim sendo, as atividades de extensão podem ser desenvolvidas, pelo menos de duas formas: a primeira, com a seleção de casos emblemáticos que necessitem de intervenção e,

segundo por meio de casos que tenham demandas externas, ou seja, que chega nas clínicas por meio de organizações ou entidades sociais externas. O que há de comum a ambas formas é o necessário contato com a comunidade, o que só demonstra a sensibilidade do educando no momento que se depara com a problemática, afinal, “se as disciplinas de direitos humanos, sejam elas optativas ou obrigatórias forem desvinculadas de experiência da pesquisa e extensão, ela terá seu âmbito de atuação restrito” (ZENAIDE, 2010, p.75).

Em verdade, o trabalho extensionista exige articulação de práticas formativas na graduação fazendo interagir, inclusive, os estágios curriculares ou extracurriculares, com disciplinas práticas e teóricas, com grupos de pesquisa, ampliando as possibilidades formais e não formais de abordagem dos temas nos quais se vai atuar (ZENAIDE, 2015).

3.4.10 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (JANTSCH & BIANCHETTI, 2002), com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva (LENOIR & HASNI, 2004), ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual (KLEIN, 1990) dos indivíduos que formam a estrutura de um trabalho seja ele de pesquisa, ensino ou extensão (LEIS, 2009).

Na temática dos direitos humanos, esse conceito está muito enraizado justamente por contemplar como prerrogativa da pessoa qualquer característica social, individual ou coletiva que signifique o respeito à dignidade da pessoa humana. É essa a função das clínicas: Congregar matérias que permitam a proteção aos direitos humanos, isto é, significa exigir dos envolvidos na academia perspectivas que vão muito além do outrora modelo manualesco/dogmático das faculdades de direito.

Conforme a Portaria 1664/94 do MEC e a Resolução 09/2004, a interdisciplinaridade deve ser instrumento elementar na educação jurídica, pois segundo Japiassu (1976), o formalismo jurídico desvinculado de toda referência da vida real pode conduzir aos piores absurdos que acabam por trair a essência mesma da função jurídica.

Ocorre, no entanto, que a questão da interdisciplinaridade ainda possui certa obscuridade na aplicação porque para alguns juristas, a inclusão de uma série de disciplinas de outras áreas do conhecimento e que propiciem, a visão do fenômeno jurídico e, ao mesmo

tempo um conjunto de visões diferenciadas. Tais visões, solidificam as perspectivas sobre o mesmo objeto, sem, contudo, propiciar ao aluno uma visão da totalidade (RODRIGUES, 2007).

Nas clínicas, porém, essa realidade não se concretiza porque a interdisciplinaridade não se confundi com a multidisciplinaridade que é justamente o conjunto de disciplinas estanques, mas sim prioriza “a análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando aprender todos os aspectos desse objeto em sua integridade” (RODRIGUES, 2007, p. 19).

A interdisciplinaridade será realizada por meio de uma negociação entre as diversas disciplinas isoladas, com uma síntese compartilhada, construída coletivamente a partir das diversas disciplinas. Quer-se, o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora para que o mesmo objeto possa ter o olhar sob perspectivas diferentes (TAVARES, 2007).

3.4.11 Público-Alvo Universitário

O público-alvo a que se destina o espaço das clínicas de direitos humanos são o corpo discente da graduação e da pós-graduação. Ressalte-se que neste trabalho, dá-se ênfase as clínicas destinadas aos cursos de direito e, dessa forma, aos alunos conectados a esta área das ciências sociais aplicadas.

Ressalva, porém, deve ser feita para que não se confunda as clínicas de direitos humanos com espaços que tenham o papel de interposição de peças judiciais, o que também não desobriga a sua proposição. As clínicas imbuídas do seu papel interdisciplinar, compromissado com a justiça social, analisado o caso concreto pelo grupo, vier a necessidade de uma ação judicial como uma das estratégias de solução, podem e devem ser propostas pelos organismos que dialogam as funções judiciais dentro da própria universidade ou fora dela, a saber: os NPJs e a defensoria pública.

Acorda-se aqui, que a possibilidade de judicialização das clínicas de direitos humanos não está fundada na atribuição dessa função a outros organismos, mas sim na maneira com a qual essa instituição participa no processo judicial. É essa a figura do *Amicus Curiae*, da inserção de jurisprudências internacionais e, os incidentes de resolução de demandas repetitivas.

O *amicus curiae* é uma ferramenta “clínica” de litigância estratégica, atuando como uma espécie de intervenção de terceiros no procedimento judicial nos termos do que argui o

artigo 138 do Código do Processo Civil –CPC/2015. Trata-se, da função exercida por quem não sendo parte do processo, solicita autorização ou é convocada pelo tribunal para apresentar argumentos fáticos e jurídicos relevantes à discussão do caso, com a intenção de ampliar a visão da corte e subsidiar decisão mais justa do julgador (BUENO, 2012).

O incidente de resolução de demandas repetitivas é uma técnica de agrupamento de demandas de massa, partindo do caso piloto, cujo julgamento possa se fundar em tese jurídica aplicável aos processos que compartilhem idênticas questões unicamente do direito (ALEIXO et al, 2016).

Nas clínicas, esse mecanismo é usado como forma de advogar em nome de interesse público, com tese jurídica única que ampare os direitos humanos e confirme prestação jurisdicional isonômica e aplicável a todos os casos repetitivos. É preciso, estar atento as circunstâncias que podem influenciar uma decisão mais protetiva no caso piloto (ALEIXO et al, 2016).

A outra forma de atuação, é a inserção de jurisprudência internacional e parâmetros internacionais em petições de casos individuais ou coletivos que tramitem no âmbito interno brasileiro, isso porque, segundo a teoria geral da responsabilidade internacional dos Estados, os tratados, uma vez ratificados e incorporados ao direito interno, obrigam a todos os atores estatais, inclusive legisladores e juízes nacionais, da mesma forma que o executivo (CANÇADO TRINDADE, 2003).

4. EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA

4.1. Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos

A Rede amazônica de clínicas de direitos humanos representa um conjunto de bem sucedidas experiências das instituições de nível superior quanto à implantação das clínicas de direitos humanos na região.

A rede, foi criada em março de 2011, no âmbito da Universidade Federal do Pará – UFPA, inicialmente por três Instituições de Nível Superior -IES, a saber: a UFPA, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMT, que já tinham pesquisas consolidadas na área de Direito Ambiental. Além dos anseios de desenvolver a educação clínica, a proposta da rede foi a de partilhar experiências com memórias práticas e teóricas sobre os direitos humanos, envolvendo casos complexos, com interesse público e discentes da graduação desenvolvidas em espaços acadêmicos diversos da sala de aula.

No primeiro encontro entre as universidades, foram apresentadas as metodologias de ensino desenvolvida pelas clínicas já existentes, tendo como foco a busca por identidade. Quer passando pela nomenclatura das clínicas, quer definindo as ações articuladas no enfrentamento das violações de direitos humanos, a proposta da rede se consolidou no reconhecimento de identidade, por exemplo com as mudanças do escritório modelo da UFMT, que passou a ser chamada de Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente, assim como a UFPA, que passou a denominar Clínica de Direitos Humanos da Amazônia. (SILVA NETO et al, 2016)

Ademais, foram deliberadas atividades conjuntas, como o endereço eletrônico, a criação da revista eletrônica para divulgação das atividades dos membros, tendo na UFPA a coordenação, a secretaria executiva e a articulação de funcionamento.

O II encontro da rede de clínicas, ocorrido em 2012, foi voltada à capacitação dos participantes da rede juntamente com instituições de ensino superior da América Latina, bem como o compartilhamento de experiências e, a elaboração de um documento que servisse de guia para a criação e consolidação de clínicas jurídicas². Neste, foram discutidos os meios de funcionamento possíveis as clínicas de direitos humanos, como organização, formas de atuação e litígio estratégico, metodologias de trabalho e oficinas temáticas sobre direitos indígenas, inclusão social, direitos socioambientais, educação em direitos humanos e jurisprudências da Corte Interamericana de Direitos Humanos. (SILVA NETO et al, 2016)

² <http://www.upf.edu/dhes-alfa/es/clinicas>.

Este evento, instituiu a Rede Brasileira de Clínicas de Direitos Humanos, formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de Joinville, Universidade Federal da Paraíba, UNIRITTER e UFPA.

Em 2013, os encontros da rede Amazônica de Clínicas de Direitos humanos continuaram acontecendo e, dessa vez o foco do evento era o de estabelecer e fortalecer as ações conjuntas. As articulações desenvolvidas, contavam com os recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) para o triênio 2013-2015, tendo caráter de reunião de trabalho, definindo metodologias, critérios de caso, metas, prazos e responsáveis. (SILVA NETO et al, 2016)

Neste III encontro, também foi possível a entrada de duas novas instituições na rede de clínicas, quais sejam: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e Universidade de Brasília – UNB, que integra a Rede DHES – Rede de Direitos Humanos e Educação Superior.

As discussões que se fizeram presentes nesse encontro, foram referentes, principalmente, a dinâmica de funcionamento e institucionalização das clínicas com relação as atividades dos escritórios modelos e dos núcleos de prática jurídica. Embora ambas atividades signifiquem atividades extensionista, as clínicas ainda não eram reconhecidas como espaços de promoção de direitos humanos, o que despertou os presentes para a necessidade de articulação em rede frente aos casos de violações de direitos humanos. (RIBEIRO, 2016)

Foi determinado, então, como estratégia, a inserção das clínicas de forma gradativa e, atenta as especialidades que os projetos de extensão e/ou pesquisa poderiam oferecer. É nessa monta, que se discute as possibilidades elaboração de *Amicus curiae*, dos critérios de seleção para os casos paradigmáticos de violações de direitos humanos na Amazônia, por meio da designação da expertise de cada membro da rede, tema de atuação e delimitação para questões predefinidas. (SILVA NETO et al, 2016)

Em todo caso, os passos mais importantes consignados em 2013, foi com relação as metodologias de estudo de caso, definido pela UEA, como modelo único, afim de que fosse possível a criação de um banco de dados comentado online e, a criação do Observatório Anual da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.

O Observatório, foi uma proposta de apresentação dos estudos desenvolvidos pelas instituições de educação superior, na medida em que as atividades clínicas, com as mais diferentes metodologias iam sendo aplicadas, o que permitiria um panorama sobre a situação da Amazônia frente as políticas públicas voltadas para os direitos humanos. (SILVA NETO et al, 2016)

No IV Encontro da Rede de Clínicas de direitos humanos, acontecido em Manaus, em novembro de 2014, manteve-se o planejamento até então delimitado, mas incluiu-se novamente atividades de formação, tendo em vista a admissão de novos membros. As atividades, nesse encontro, foram divididas em: proteção, prevenção e reparação de direitos humanos. Elegendo as ações voltadas para a proteção e promoção dos direitos humanos, destacam-se as obras conjuntas sobre as atividades desenvolvidas pelos membros. (SILVA NETO et al, 2016)

A este tempo, para prevenção de violações e reparações de direitos, algumas ações foram sinalizadas, como a situação do centro penitenciário em Marabá, buscando visibilidade internacional e *amicus curiae* para um caso acompanhado pelo Clínica da UFPA. Neste ano, ficou evidente o alcance e relevância da atuação das clínicas construídas no interior da Amazônia, já que somente com atuação especializada das atuações direcionadas de litígio estratégico é possível tratar as particularidades e assuntos na região.

Até o IV Encontro, a Rede Amazônica já era formada por sete integrantes: Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, Universidade de Brasília – UNB, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Roraima – UFRR, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA e Universidade do Estado do Amazonas – UEA, mas foi só no V Encontro, em 2015, acontecido em São Paulo, que a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, passa a ser admitida na rede, porque mesmo não pertencente a região, desenvolve atividades voltadas para educação clínica, além de desejar compartilhar suas experiências e atividades em parceria. (SILVA NETO et al, 2016)

A entrada da Universidade de Brasília na rede, se justifica pela participação da universidade no Rede Dhes, que reúne as universidades latino-americanas e europeias, criada para melhor qualidade, pertinência e acessibilidade da educação superior, a fim de implantar a clínica jurídica da UNB.

Dentre as atividades desenvolvidas no V Encontro, vale ressaltar a publicação de uma obra coletiva, bem como a apresentação e o debate em torno da educação clínica para Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil. (OAB). O objetivo da obra foi o de fazer com que essa articulação alcance a comissão de ensino jurídico do Ministério da educação, para demonstrar a nova importante ferramenta pedagógica curricular do ensino jurídico no Brasil.

Em dezembro de 2015, a Rede Amazônica voltou a se reunir em seu VI Encontro, na cidade de Santarém-PA, no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, com

a finalidade de debater a interdisciplinaridade na educação clínica. Nessa oportunidade, foi realizada a capacitação dos docentes presentes a partir de um Workshop, ministrado por Raquel Zonia Yrigoyen Fajardo, docente da PUC-Peru, bem como apresentação da Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia – CJUA, que trazia a perspectiva clínica da UFOPA na temática da pesquisa e aplicação das práticas de Justiça Restaurativa.

Em junho de 2016, todos os integrantes da Rede reuniram-se novamente em seu VII Encontro na cidade de Joinville, e um dos aspectos centrais dos debates desse encontro fora a caracterização e os critérios de definição das clínicas jurídicas. Na oportunidade, foram traçadas as principais características da educação clínica, a partir das experiências dos membros da Rede, tais como: visibilidade do caso, intervenção em casos de interesse público e processo de aprendizagem do discente.

Diante do movimento crescente de instituições de ensino que desenvolvem o método da educação clínica no ensino jurídico, nesse VII Encontro, percebeu-se a necessidade de ampliar o fórum da Rede, o que foi concretizado no VIII Encontro ocorrido entre os dias 06-08 de junho de 2017, na Universidade de Brasília-DF, que abrigou também o I Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas. (CIDHA, 2019)

Como encerramento do evento, foi constituído o Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, enquanto um espaço para articulação, capacitação docente e troca de experiências. No ano de 2018, a coordenação da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná (CDH|UFPR), em parceria com a Clínica de Direitos Humanos da PUC/PR, realizou o II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas no Brasil junto ao IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, sob a temática “CLÍNICAS JURÍDICAS: metodologias da educação clínica no ensino superior”. (CIDHA, 2019)

Em 2019, comemorou-se o 10º ano de criação da rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, realizando-se, em Belém, o III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas no Brasil e, o X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.

A proposta dessa comemoração, foi a de discutir a metodologia empregada pelas mais diferentes Clínicas que compunham a rede, com fulcro em promover a capacitação e qualificação dos discentes para a atuação prática na área dos direitos humanos, contribuindo com a formação da consciência social, a partir da qual concebe-se o Direito como ferramenta de mudança social e de promoção de políticas públicas. (CIDHA, 2019)

Com efeito, o evento propagou a necessidade desses espaços serem criados como apoio jurídico à movimentos sociais e organizações públicas, serviços de consultoria jurídica,

formação e capacitação e desenvolvimento de pesquisas, dentro da região Amazônica.

O movimento, neste ano de 2019, foi sobre o incentivo a regularização das clínicas no âmbito dos programas que estão vinculados. As iniciativas das clínicas legais, que geralmente decorrem de projetos de extensão ou mesmo de projetos de pesquisa não são atrelados a estrutura formal curricular dos cursos de Direito, portanto os discentes que recebem a educação clínica, em algumas instituições de ensino que fazem parte da Rede Amazônia, não recebiam qualquer tipo de crédito curricular pela formação.

Em algumas das Universidades, onde os discentes são contemplados com disciplina curricular pela sua participação nas clínicas de direitos humanos, resta a dificuldade da continuação das atividades, principalmente nos casos com demandas judiciais internacionais, cuja tramitação é longa, na medida em que os discentes participam da clínica somente nos períodos letivos. (CIDHA, 2019)

Nesse sentido, convém afirmar que a despeito da diversidade em torno da metodologia empregada pelas instituições, o que pode ser constatado a partir dos testemunhos dos representantes das instituições de ensino superior presentes no I e II Fórum Nacional, a prática clínica em direitos humanos funciona como exímio motivador da práxis jurídica. Não só atenta aos modelos, jurisprudências, legislações e doutrinas apreendidas em sala de aula, a prática clínica, fundamentada na educação em direitos humanos, prepara o profissional e o cidadão, mais crítico e mais preparado para os diálogos dos conflitos sociais nos quais vai atuar.

Portanto, é muito importante o avanço em torno da consolidação dos fundamentos acerca da metodologia da educação clínica. Caracterizar as práticas pedagógicas adotadas nas instituições, reforçar a importância da atuação da docência e, mais ainda, destacar o protagonismo do discente na solução de conflitos foi o primeiro passo tratado no Workshop realizado em Brasília, que permitiu elaboração de minuta debatida no II Fórum Nacional em 2018. (CIDHA, 2019)

Ainda preocupados as dinâmicas adotadas pelas clínicas e, a respostas das ações destas para a sociedade que estão inseridas, que foram construídos os objetivos do III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, acontecido entre os dias 29 de maio à 01 de junho de 2019 na Universidade Federal do Pará. Desses objetivos se destacam a necessidade de (1) aperfeiçoar o método clínico na educação superior; (2) identificar as diferentes práticas pedagógicas como educação clínica; e (3) capacitar docentes e discentes de instituição de ensino superior para educação clínica. (CIDHA, 2019)

O III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, como em edições anteriores dos Encontros

da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, contou com a presença de especialistas estrangeiros, convidados a debater o tema, servindo esse momento, principalmente, de capacitação docente.

A escolha da Universidade Federal do Pará para sediar o evento, deve-se ao fato de que a Rede Amazônica se encontrar em edição comemorativa (10ª Edição), já que a UFPA foi responsável pela criação e articulação da Rede, bem como incentivou juntamente com demais instituições a criação do Fórum Nacional. Nesse sentido, sua experiência tem muito a contribuir com a consolidação do Fórum Nacional e o debate em torno de práticas pedagógicas. (CIDHA, 2019)

A formação da Rede Amazônica de clínicas, como ficou demonstrado, passou por duas fases essenciais à confirmação da educação em direitos humanos como instrumento pedagógico adequado ao ensino jurídico, qual seja: a primeira, que visava compartilhar experiências em favor da construção de diálogo mínimo a respeito das violações de direitos humanos na região, destacando a necessidade de ação e, comunicação entre as ações a favor desses direitos, vinculadas a atuação da universidade; e, a segunda, com relação a concretização da rede e, a expansão das diferentes metodologias como meios idôneos a proteção dos direitos humanos na Amazônia. (CIDHA, 2019)

Estas diferentes metodologias, cercam as possibilidades de atuação em torno das violações das mais diversas formas e, ao mesmo tempo congregam em cada projeto de cada universidade, a importância de se discutir os direitos humanos.

Note-se, que a falta de metodologia única é fundamental para caracterizar a rede a forma com a qual ela funciona. O propósito, precisa permanecer em ensinar o direito, mediante o estudo e definição de estratégias de litígio em torno de um caso complexo e difícil, fazendo com que o discente se torne protagonista do caso, na eleição das ações a serem conduzidas. Ou seja, a rede congrega clínicas, projetos e programas de pesquisa e extensão voltados para atividades práticas sendo essencial o avanço das oficinas ordinárias de capacitação, tendo como característica fulcral a educação clínica e não a prática forense. (CIDHA, 2019)

Por isso, que a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos nasceu de iniciativas bem sucedidas de algumas instituições de educação superior no Brasil que, ao crescerem e se consolidarem institucionalmente, buscaram criar espaço de articulação de ações, mas também de vivência e de intercâmbio de experiências. Tais elementos caracterizaram e permanecem até hoje definindo o que se tornou a primeira rede de articulação no Brasil voltada para o ensino clínico dentro da educação jurídica. (CIDHA, 2019)

4.2. As Experiências Clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará- Ufopa

As significativas mudanças trazidas pela criação de uma Rede de Clínicas na Amazônia, inegavelmente mudaram as formas de abordar o ensino jurídico na região. Diante das problemáticas sociais históricas e, ao mesmo tempo atuais, vividas pelas comunidades tradicionais, povos da floresta, conflitos socioambientais e, recorrentes conflitos envolvendo os processos de desenvolvimento da região é, fundamental que a formação dos profissionais nativos seja voltada ao encontro de soluções as problemáticas que se apresentam na sociedade.

Importante ator nessa conjuntura, foi a implementação da Universidade Federal do Oeste do Pará na região Oeste do Estado, que trouxe além de muitos cursos já tradicionais no Campus da UFPA localizada na cidade de Santarém, demais cursos que melhor se alinham as realidades e necessidades da região.

Destaca-se, neste trabalho, a manutenção do tradicional curso de Direito, mas com novas perspectivas de ensino jurídico. O curso, sobre a égide da nova Universidade, conta com um plano pedagógico completamente voltado à defesa das prerrogativas humanas, do ponto de vista de todas as áreas do direito, aplicadas a realidade social da região Oeste do Pará. Ou seja, o projeto da universidade, buscava encontrar as áreas do direito, tais como, direito penal, trabalhista, processual e cível, as vistas dos direitos humanos e, da forma como elas podem ser tratadas na região.

Assim, conhecendo o percurso do ensino jurídico, os mecanismos de promoção e defesa a educação em direitos humanos, as práticas inovadoras das clínicas de direitos humanos e a criação da rede amazônica de clínicas, que se passa a análise das experiências clínicas da UFOPA e, o impacto dessas ações na sociedade e na comunidade acadêmica.

Para tanto, abordar-se-á as experiências de pesquisa encontradas por meio da observação participante nos projetos desenvolvidos na Clínica de Direitos da UFOPA, no Núcleo de Assessoria Jurídica Popular NAJUP/CABANO e, por fim no projeto de pesquisa e extensão Nacer em Santarém, desenvolvido no âmbito da Clínica de Direitos Humanos, sobre o tema de direito e saúde da mulher e violência obstétrica.

4.2.1. Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

A clínica de direitos humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará, nasceu da atuação conjunta de docentes e discentes da instituição, que queriam trazer para instituição diferentes perspectivas de atuação do curso de direito na região. O projeto da clínica, foi e

permanece coordenado pelo Programa de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Oeste do Pará e, teve na criação da própria universidade as diretrizes interdisciplinares que hoje são aplicadas nas atividades clínicas, visando atender problemáticas próprias de cada contexto para prevenir violações de direitos, notadamente os direitos humanos.

A proposta, foi a de que com a educação clínica implementada na nova universidade, fosse possível fazer com que os discentes estudassem a Ciência Jurídica, mediante casos concretos, relevantes para a sociedade, permitindo que fossem protagonistas na busca de estratégias de litígios, as quais pudessem ser judiciais ou não, fazendo da Universidade, parte da transformação da realidade local, tal qual se vislumbra no projeto pedagógico institucional. (UFOPA,2013)

O interesse com o projeto, surgiu com a vinda da Professora Cristina Figueiredo Terezo Ribeiro, professora e, à época, coordenadora da Clínica de Direitos da Universidade Federal do Pará – UFPA, que aliada ao professor Nirson Medeiros da Silva Neto construíram o projeto denominado “Educação Clínica em Direitos Humanos: Construindo Atitudes, competências e habilidades em Práticas Jurídicas Diferenciadas”

Tal projeto, tinha por intenção implementar na UFOPA atividades que primavam pela utilização de um modelo de educação clínica em direitos humanos e, que não perpetuassem a didática preexistente de prática jurídica. Ou seja, o objetivo do projeto era o de implementar dentro do Instituto de Ciências da Sociedade – ICS da UFOPA, projetos que permitissem aliar ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo que atendessem os problemas sociais dando protagonismo ao discente vinculado ao curso de Direito da IES.

Queria-se, estudar a repercussão da educação em clínicas jurídicas especializadas na formação prática do discente do Programa de Ciências Jurídicas da Universidade, por meio da capacitação discentes, para atuar juridicamente em nível nacional e internacional em casos paradigmáticos de violações de direitos humanos. Além disso, o projeto surgiu para que os discentes fossem capazes de desenvolver ações extrajudiciais para resolução de conflitos ou visibilidade de proteção de direitos; que fossem capazes de estudar e abordar formas adequadas de solução, mediante abordagem interdisciplinar, casos concretos ou hipotéticos e paradigmáticos de violações dos direitos humanos, bem como desenvolver nestes a habilidade para identificar a repercussão das atividades desenvolvidas pelos discentes na sociedade que os cerca usando as metodologias implantadas para educação em clínicas especializadas.(UFOPA,2013)

Para isso, foi proposta inicial da implementação da clínica, estabelecer parcerias com

entidades públicas e/ou privadas, incentivar a formação de discentes em casos paradigmáticos de violações de direitos humanos para possíveis publicações sobre a experiência da universidade com as clínicas especializadas, bem como para a captação de recursos em agências financiadoras para incremento do projeto. (UFOPA, 2013)

Ou seja, a proposta, era a de que as clínicas especializadas da UFOPA oferecessem apoio jurídico à movimentos sociais, serviços de consultoria jurídica a instituições públicas, formação e capacitação de agentes sociais e desenvolvimento de práticas jurídicas distintas, que podem não ser obrigatoriamente demandas judiciais. (UFOPA, 2013) As clínicas se apresentariam como um espaço para potencializar as habilidades dos discentes diante de caso paradigmáticos de violações de direitos humanos.

Destaque da proposta feita em 2013, foi a inserção do NPJ na Rede de Clínicas de Direitos Humanos da Amazônia, para que a partir da sua participação nos encontros anuais, onde seriam feitas parcerias para atuação conjunta em casos paradigmáticos, fosse possível definir as estratégias de litígio que a nascente clínica viveria.

Nesse processo, o projeto da clínica de direitos humanos, levou duas alunas do curso de direito da IES para nos anos de 2013, como oficiais de corte e, em 2014 como oradoras formando a equipe da UFOPA, participar da 18ª e 19ª Competição Interamericana de Direitos Humanos, acontecida em Washington D.C., representando os agentes do Estado, em um caso hipotético com tema paradigmático sobre violação de Direitos Humanos, no âmbito de atuação da advocacia interamericana no Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

No ano seguinte, por meio de esforços conjunto de alunos e professores, o projeto de clínica se vinculou ao grupo de pesquisa Jus cosmopolita que tinha como linha de pesquisa proposta os aspectos da integração internacional voltados para as questões humanitárias, examinando a institucionalização jurídica dos instrumentos e dos órgãos comunitários. (UFOPA, 2016)

A dinâmica do grupo, funcionava em torno da proposta de estudar a temática dos direitos humanos na contemporaneidade, seguindo uma abordagem teórica e empírica, através da análise da atuação dos organismos internacionais de proteção e a eficiência de sua vinculação no âmbito interno dos Estados.

Ou seja, o estudo serviria para a ressignificação da temática para um projeto cosmopolita, voltado para questões verdadeiramente de caráter transindividual. Tendo em vista uma abordagem contemporânea, o projeto buscou linhas de pesquisa atuais e em plena expansão, tais como: 1) Direito Internacional dos Direitos Humanos; 2) Direito Internacional

Penal; 3) Direito Humanitário; 4) Direito Internacional dos Refugiados; 5) Direito Internacional do Meio Ambiente.

Dessa maneira, as discussões do grupo, alinhadas as práticas de educação clínica se direcionaram a descobrir como os direitos humanos foram sendo construídos e fortalecidos com o passar dos tempos. Primeiro, o projeto perquiriu a fundamentação dogmático-filosófica, seguido pelo estudo que buscava delineava racionalmente o conceito de dignidade humana, a fim de positivar a conquista de tratados e cartas constitucionais. De tal forma, a efetivação fática passou a ser o eixo central de discussões relacionadas aos Direitos Humanos, tanto no âmbito jurídico quanto nas questões que envolvem Políticas Públicas e, eram trazidas para os problemas sociais da região.

Os objetivos do projeto, a este momento, se delineavam em fomentar a pesquisa e o estudo no âmbito acadêmico das questões sobre a efetividade dos direitos humanos no contexto contemporâneo.

Para além disso, buscava investigar a legislação nacional e internacional, bem como a doutrina especializada na temática dos Direitos Humanos a fim de realizar estudos sobre a efetividade dos direitos, principalmente no que concerne a ação dos organismos de proteção estatais e internacionais; Aguçar o senso crítico dos discentes de graduação e mestrados envolvidos para a temática dos Direitos Humanos para oferecer suporte teórico às atividades realizadas típicas da Clínica de Direitos Humanos; Apurar, durante o decorrer da pesquisa e discussões, possíveis temas ou ações a serem desenvolvidas no âmbito da Clínica de Direitos Humanos, participando ativamente de fóruns e discussões junto à sociedade civil referente à questões de interesses difusos e coletivos correlacionadas à temática do projeto;

Dessa maneira, resultado da iniciativa de discentes da turma de direito 2011 que a época da graduação não era incentivada à pesquisa e extensão na universidade. Ao lado da professora Marlene Escher, os discentes iniciaram o grupo de estudo focados na persecução penal de delitos contra os direitos humanos e contra a humanidade, enfatizando a “Cooperação Jurídica Brasileira à Corte Penal Internacional” (TPI).

Nas dinâmicas, destacava-se a história como fator determinante para a construção dos direitos e os ideais acerca da Justiça. A gradativa necessidade de organização do Estado e, a proteção coletiva dos indivíduos se transformaram numa busca constante pela harmonia social, fazendo com que os grandes acontecimentos históricos por conflitos étnicos, interesses econômicos, pela incessante corrida imperialista, significassem diversas mudanças no contexto global, ditando quais valores seriam primordiais a cada nova modelação da sociedade.

A atuação da clínica, de início, não dialogou com os aspectos determinados pela professora Fernanda Lapa, outrora mencionado, justamente porque os envolvidos desconheciam a metodologia de clínica e, não tinham a pretensão de desenvolver um projeto voltado para essa metodologia.

No entanto, através do diálogo dos docentes e discentes quanto a necessidade de ocupar os espaços da universidade, propor ações mais efetivas quanto a pesquisa, o ensino e a extensão que o grupo e o projeto de clínica de direitos humanos deram um novo passo, quando o grupo Jus cosmopolita foi institucionalizado e teve o projeto certificado no diretório do CNPQ no ano de 2014, já articulando o processo de implantação da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA.

Da mesma forma como havia acontecido com o projeto de clínica, o grupo, no ano de 2015, levou estudantes de graduação e membros do Grupo de Estudos e Pesquisas do Curso de Bacharelado em Direito da UFOPA a participar da Etapa das Américas e Caribe do ICC Moot Court Competition, realizada em Nova Iorque, em março do mesmo ano, evento de simulação internacional promovido pelo TPI. Tal experiência, trouxe bons resultados alcançados pela equipe, bem como ampliou as perspectivas de estudos e pesquisas, quanto ao aprofundamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos Tribunais Internacionais dedicados aos Direitos Humanos e não apenas ao acompanhamento do Tribunal Penal Internacional (TPI), objeto de pesquisa inicial do referido grupo.

Após a empreitada de implementação da clínica, foram instituídas 3 linhas de pesquisa, direcionadas por docentes da instituição, que já no intuito de dinamizar a metodologia de educação clínica estruturaram segundo suas especialidades de trabalho, qual sejam: Linha 1: Estado, Processo e Direitos Humanos; Linha 2: Memória da Injustiça e Educação em Direitos Humanos e; Linha 3: Proteção Internacional dos Direitos Humanos.

A linha de pesquisa Proteção Internacional dos Direitos Humanos, tinha por objetivo investigar e acompanhar as ações dos organismos internacionais na proteção da pessoa humana, em especial do Sistema Global de proteção da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, observando as peculiaridades regionais e os interesses cosmopolitas.

Nesta linha, foi possível, no ano de 2018, levar duas discentes da turma de direito 2016, voluntárias na clínica de direitos humanos, na linha de pesquisa sobre Proteção Internacional dos Direitos Humanos, a participar do “Torneio Paulo Fonteles Filho *In Memoriam*”, sobre direitos humanos, usando como base, as propostas da competição internacional em parceria com a Washington College of Law – WCL/EUA, tendo como tema central, a “Violência de

Gênero e Direito Internacional dos Direitos Humanos”. O objetivo, era o de continuar contribuindo para consolidar a cultura de direitos humanos no Pará ao disseminar conhecimentos, funcionamento e jurisprudência acerca do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Podiam participar, estudantes regularmente matriculados em cursos de Direito de instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação e inscritas formalmente na Inter-American Human Rights Moot Court Competition. Cada equipe deveria ser composta por dois estudantes da mesma graduação em Direito, assim como um ou dois orientadores, que podem ser discentes ou docentes. Dessa experiência, decorreu a 4º colocação das discentes.

Por outro lado, a linha de pesquisa Memória da Injustiça e Educação em Direitos Humanos coordenado pelo Professor Túlio Chaves Novaes tinha por objetivo analisar, identificar, classificar e discutir iniciativas oficiais políticas opressivas, tendentes ao controle da memória individual e coletiva, necessárias à contenção da capacidade crítica e conformação da ação humana, em detrimento do valor dignitário.

Nessa, além da produção de referencial teórico específico, objetivava-se também o encaminhamento de sugestões práticas ao poder público, capazes de suscitar e subsidiar políticas públicas educativas, ligadas ao resgate concreto dessas memórias.

Por fim, a linha de pesquisa Estado, Processo e Direitos Humanos, coordenado pela professora Ana Karine de Albuquerque Alves Brito, tinha como objetivo analisar os elementos da fórmula do Estado Democrático de Direito, em suas concepções formal e material, relacionando-os com a Teoria do Processo Penal.

Ademais, queria compreender como os valores que compõem a citada fórmula orientam a interpretação e a realização concreta do Processo Penal, visando, principalmente, consolidar a ideia da justiça penal como "*última ratio*", desenvolvendo no discente a capacidade de solucionar as questões processuais penais à luz dos direitos fundamentais da pessoa humana consagrados.

Note-se que embora denominados linhas de pesquisa, as mencionadas coordenações já encaminhavam dinâmicas práticas que conduziram a atuação do outrora grupo de pesquisa jus cosmopolita a, hoje, consolidação da Clínica de Direitos Humanos. Tanto é verdade, que a este ponto, já estavam em pleno funcionamento a Clínica de Justiça Restaurativa e o início das articulações do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular - NAJUP.

No ano de 2015, no I Colóquio de Direitos Humanos da UFOPA foi instituída, de fato,

a Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, composta por discentes e docentes unidos em torno da metodologia de educação clínica em direitos humanos.

Atualmente a CDH faz parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de direito da UFOPA. Ela, está estruturada no âmbito do Programa de Ciências Jurídicas, atualmente com a seguinte composição: Colegiado; Núcleo Docente Estruturante – NDE; Coordenação e Secretaria Acadêmica. Fazem parte ainda do Programa de Ciências Jurídicas o Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia – CJUÁ, a Clínica de Direitos Humanos e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária – NAJUP. Para cada referido Núcleo e Clínica há respectivamente, um Coordenador e uma Secretaria com apoio técnico-administrativo.

Essa inserção das Clínicas no PPC veio após a visita *in loco* realizada pela Comissão avaliadora do INEP/ME. Os membros da Comissão atribuíram à estrutura curricular e aos conteúdos curriculares do Curso de Bacharelado em Direito da UFOPA o conceito SUFICIENTE (03), o que obrigou a universidade a elaborar mecanismos que conseguissem fazê-la alcançar melhor colocação nos padrões o instituto.

Para isso, (melhorar os indicadores 1.5 e 1.6 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e à Distância³), o Programa de Ciências Jurídicas - PCJ comprometeu

³ Indicador 1.5 Conteúdos curriculares CONCEITO CRITÉRIO DE ANÁLISE 1 Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, não promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso. 2 Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, mas não consideram a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais ou o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. 3 Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. 4 Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena, e diferenciam o curso dentro da área profissional. 5 Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador. (conclusão) instrumento de avaliação de cursos de graduação | presencial e A distância 12 Reconhecimento | Renovação de Reconhecimento Indicador 1.6 Metodologia CONCEITO CRITÉRIO DE ANÁLISE 1 A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), não atende ao desenvolvimento de conteúdo. 2 A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdo, mas não às estratégias de aprendizagem; ou ao contínuo acompanhamento das atividades; ou à acessibilidade metodológica; ou à autonomia do discente. 3 A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdo, às

se a realizar, no âmbito de seu Núcleo Docente Estruturante - NDE e a partir dos resultados da autoavaliação conduzida pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), uma revisão da estrutura curricular e dos conteúdos curriculares, objetivando potencializar as características de flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade de carga horária total e articulação entre teoria e prática, que constituem elementos centrais dos projetos político-pedagógicos da UFOPA e do Curso de Bacharelado em Direito. (INEP, 2015)

Neste sentido, buscou-se como meta:

1. Reduzir o quantitativo de disciplinas obrigatórias ofertadas e ampliar a oferta de disciplinas optativas, **de modo a propiciar maior flexibilidade curricular, a construção de trajetórias acadêmicas singulares, bem como opções formativas atualmente impossibilitadas em função da rigidez da estrutura curricular que tradicionalmente acomete os cursos de Direito no Brasil, o da UFOPA não sendo uma exceção a esta regularidade.**
2. Diminuir a carga horária total do Curso de Direito de 4.250 (quatro mil duzentas e cinquenta) horas para 3.785 (Três mil setecentas e oitenta e cinco) horas, revisando a oferta de conteúdos não obrigatórios conforme as DCNs e reavaliando a distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares, especialmente disciplinas e atividades complementares, de maneira a aliviar os discentes da sobrecarga de atividades por semestre letivo **e proporcionar melhores condições para a experimentação da flexibilidade curricular e da interdisciplinaridade nas atividades de ensino.**
3. **Regulamentar e institucionalizar o projeto, à época em andamento no Curso de Direito da UFOPA e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de Educação Clínica em Direitos Humanos, proposto e desenvolvido por docentes do PCJ, atinente ao eixo de formação prática, o qual visava construir/experimentar outras metodologias de ensino jurídico práticos diversos da estrita assistência judiciária e capazes de oferecer oportunidades mais promissoras de articulação entre teorias e práticas jurídicas, notadamente aquelas que se relacionam com os direitos humanos, uma das linhas mestras do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), desde sua versão original (PPC – DIREITO, 2018, p. 16) (Grifo nosso).**

Ademais, fortes críticas foram feitas ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e a maneira com a qual ele estava estruturado dentro do curso de direito. Segundo o instrumental avaliativo, foi indicado a necessidade de o NPJ possuir regulamento específico e, realizar práticas jurídicas simuladas, bem como visitas orientadas, assim como arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais que atendessem, de forma suficiente, às demandas do

estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente. 4 A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdo, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, e se coaduna com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática. 5 A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdo, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.

curso. (RELATÓRIO INEP, 2015)

No tocante a estes indicadores, presentes nos itens 3.13 e 3.14 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e à Distância⁴, o Curso de Direito da UFOPA foi avaliado com os conceitos Muito Bom (04) e Não Existente (01), respectivamente. Razão pela qual o PCJ se comprometeu a concretizar as seguintes ações:

1. Reexaminar o regulamento vigente do NPJ e as atividades efetuadas nesta unidade acadêmica, de sorte a **construir padrões excelentes de ensino jurídico prático, no que toca especificamente às práticas jurídicas simuladas, às visitas orientadas e à assistência judiciária prestada**, atividades realizadas, desde aquela época, com regularidade pelo Curso de Direito da UFOPA;
2. **Regulamentar e institucionalizar Clínicas Jurídicas Especializadas, coordenadas por professores vinculados ao PCJ e vocacionadas para a construção/experimentação de novas metodologias de ensino jurídico prático, as quais vem a ser incorporadas ao Novo PPC como elementos integrantes do eixo de formação prática do curso. Por isso, nesta matriz curricular renovada, o Estágio Supervisionado não fica mais restrito apenas ao NPJ, sendo compartilhado também com a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia, a Clínica de Direitos Humanos e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária, admitindo-se ainda a possibilidade de Estágio Externo para atender este componente curricular, o que flexibiliza e possibilita a construção de trajetórias formativas singulares e afeitas a novos paradigmas do campo prático jurídico;**
3. **Por fim, realizar, no âmbito do NPJ, do NAJUP e das Clínicas Jurídicas Especializadas, estudos específicos e atividades reais e simuladas que promovam a aprendizagem de competências, habilidades e atitudes relativas a práticas de mediação, conciliação, negociação, justiça restaurativa e outras formas consensuais de solução de conflitos. Importante acentuar que, até o momento, o PCJ optou por não investir no ensino da arbitragem. Apesar disso, tem buscado inovar na oferta de alternativas formativas pouco convencionais, mas que têm ganhado crescente importância no campo prático jurídico, demandando sua inclusão na formação de profissionais do Direito no Brasil, quais sejam, a advocacia em direitos humanos (através da Clínica de Direitos Humanos), a**

⁴ Indicador 3.13 Biotérios CONCEITO CRITÉRIO DE ANÁLISE 1 O biotério não atende às necessidades práticas de ensino. 2 O biotério atende às necessidades práticas do ensino, mas não possui insumos necessários à demanda docente e discente ou não apresenta protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes. 3 O biotério atende às necessidades práticas do ensino, possuindo insumos necessários à demanda docente e discente e apresentando protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes. 4 O biotério atende às necessidades práticas do ensino, possuindo insumos necessários à demanda docente e discente e apresentando protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes e suporte técnico e experimental. 5 O biotério atende às necessidades práticas do ensino, possuindo insumos necessários à demanda docente e discente e apresentando protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes e suporte técnico, experimental e pedagógico. Indicador 3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático no PPC. CONCEITO CRITÉRIO DE ANÁLISE 1 Não há processo de controle de produção ou distribuição de material didático. 2 O processo de controle de produção ou distribuição de material didático não está formalizado ou não atende à demanda. 3 O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento. 4 O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento e dispõe de um sistema informatizado de acompanhamento para gerenciamento dos processos. 5 O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento e dispõe de um sistema informatizado de acompanhamento para gerenciamento dos processos, com uso de indicadores bem definidos.

justiça restaurativa (por intermédio da Clínica da Justiça Restaurativa da Amazônia) e a assessoria jurídica popular (pelo NAJUP). (PPC – DIREITO, 2018, p. 18) (Grifo nosso).

Assim, a proposta era e, ainda permanece sendo a de reestruturação do Núcleo de Prática Jurídica da UFOPA, a fim de que ele acompanhe a evolução trazida pelo movimento de educação clínica do Direito. Embora sua história esteja voltada para a assistência jurídica da comunidade, o que inviabiliza um ensino crítico, reflexivo, com casos de repercussão social, a proposta é que se encontre ferramentas pedagógicas para docentes e discentes nesse processo clínico.

Diante do fato Núcleo de Prática Jurídica integrar uma Universidade recente na região oeste do Pará, que detém posição geográfica privilegiada e assumiu modelo de ensino, cuja abordagem envolve a formação interdisciplinar, sua metodologia precisa passar por uma reestruturação, oriunda da sua experiência em serviço de assessoramento jurídico gratuito, o que lhe permitia avançar para a criação de clínicas legais especializadas.

As clínicas especializadas, então, surgem ancoradas em projetos de extensão, caracterizados por práticas jurídicas diferenciadas, voltadas para promoção e proteção de direitos.

Alguns projetos de extensão desenvolvidos por docentes do Programa de Ciências Jurídicas tinham por metodologia desenvolver atividades práticas com discentes do Direito, relacionadas com grupos em situação de vulnerabilidade ou para a promoção dos direitos humanos. Com efeito, a necessidade de reformular as ações do Núcleo de Prática Jurídica que as desvinculassem do ensino em casos diuturnos, sem complexidade ou repercussão social, motivou a inserção de tais projetos, resultando em uma reformulação dos fluxos de atendimento e metodologia de ensino no NPJ.

No seu momento de implantação, as clínicas especializadas passaram por definição de metodologia de ensino, técnicas avaliativas, critérios de seleção de casos, de atuação judicial ou extrajudicial das demandas, articulação com parceiros.

Cumprir destacar, no entanto, que esse processo de articulação dos projetos foi setorizado, dando vazão para criação de clínicas que se distanciam nos temas abordados, mas que se aproximam na metodologia utilizada nos projetos, quais sejam: a Clínica de Direitos Humanos - CDH, objeto direto dessa pesquisa; Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia – CJUA; Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – NAJUP/CABANO; e o Núcleo de Prática Jurídica da UFOPA, ainda em processo de reestruturação.

No tocante à clínica especializada em mediação de conflitos e justiça restaurativa

realizadas em escolas públicas de Santarém, deve-se ressaltar que sua metodologia tem como elemento relevante atividades extrajudiciais, fundadas no conceito de litígio estratégico, em que se avaliando o caso concreto e real, verifica-se que sua judicialização não seja a melhor estratégia para resolução de um conflito.

Dessa maneira, as clínicas, dentro do PPC se apresentam como parte do estágio supervisionado ofertado e cursado a partir do 7º semestre, caracterizado pela flexibilidade curricular, podendo ser desenvolvido no âmbito: 1) do Núcleo de Prática Jurídica – NPJ; 2) da Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia – CJUÁ; 3) da Clínica de Direitos Humanos; 4) do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – NAJUP; e 5) através de Estágio Externo, desde que supervisionado, já que os eixos de formação igualmente incluem outros “espaços formativos”, como a Pesquisa, a Extensão, as Atividades Complementares e o Trabalho de Curso.

Ademais, na atual matriz curricular, as clínicas são locais privilegiados de realização de atividades de extensão, visto que:

- 1) o Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, cujos docentes vinculados desenvolvem um conjunto de projetos de caráter extensionista continuam atendendo litígios que se apresentam como formas didáticas de ensino da advocacia ao discente que é recebido no NPJ;
- 2) a Clínica de Direitos Humanos, cujos professores vinculados também coordenam diversos projetos de extensão, a saber, dos projetos da CDH destacamos o Projeto Nascer em Santarém, descrito mais a frente deste trabalho;
- 3) os Juizados Especiais instalados na Ufopa;
- 4) o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária, cuja concepção é talhada para a prestação de serviços jurídicos à comunidade; e
- 5) a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia, no âmbito da qual, desde sua instituição, é desenvolvido o programa hoje intitulado Programa de Justiça Restaurativa Amazônia da Paz, referência regional na aplicação de práticas restaurativas, bem como na implantação e implementação de sistemas restaurativos no Oeste do Pará, prestando assessoria e consultoria para diversos municípios deste mesorregião e atuado numa perspectiva de interinstitucionalidade, em parceria com o TJE-PA, o MPE-PA, a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), a Prefeitura Municipal de Santarém, entre outras instituições e organismos comunitários parceiros.

Hodiernamente, estes laboratórios trabalham com pesquisas e intervenções em diversos cenários sociais, incluindo entre seus pesquisadores os docentes e discentes do PCJ, bem como discentes de graduação vinculados ao Curso de Direito e da pós-graduação que integram o PPGCS, bem como membros da comunidade envolvente.

Destes, são projetos que fazem parte da clínica de direitos humanos da UFOPA: o projeto Nascer em Santarém e, o projeto sobre refugiados Warao Para este trabalho, optou-se pela descrição e análise do projeto Nascer em Santarém tendo em vista a repercussão e avanço dos resultados dele na cidade de Santarém, bem como das atividades do NAJUP/CABANO.

4.2.2. Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – NAJUP/CABANO

O Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – NAJUP/CABANO é núcleo assistencialista vinculado ao Instituto de Ciências da Sociedade – ICS e, agrega docentes e discentes dos cursos de Direito, Gestão Pública e Desenvolvimento Regional e Antropologia da Universidade em torno de iniciativas populares que requerem atuação jurídico social e, encaminhamentos normativos com o auxílio e atuação da UFOPA.

O Núcleo, atua desde 31 de Janeiro de 2018 na área temática dos Direitos Humanos e Justiça, tendo por objetivo geral institucionalizar esse espaço permanente voltado para a promoção da integração entre a universidade e a sociedade, por meio de atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão que, baseadas nos marcos teóricos da assessoria jurídica popular, promovam o acesso à justiça, à educação em direitos humanos e à defesa dos direitos de comunidades pobres, movimentos sociais e povos indígenas e quilombolas, proporcionando espaços de estudo crítico sobre direitos e cidadania. (UFOPA, 2019).

O NAJUP, conta com a parceria externa do Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns, Movimento Tapajós Vivo, FASE-Amazônia, STTR, CITA, Tapajoara, Terra de Direitos, MPF e, tem vigência, conforme relatórios de suporte de projetos da instituição, até setembro de 2020. (UFOPA, 2020)

Destaca-se, no NAJUP, a vinculação a uma metodologia de ensino clínico em direitos humanos, porque este, realiza suas atividades, usando o modelo de educação libertária, tanto para dialogar os problemas sociais e as soluções trazidas pela prática do direito, quanto para viabilizar o protagonismo dos alunos nesse processo de consolidação da atuação da universidade nos problemas sociais. (UFOPA, 2019)

Tanto é verdade, que durante todo o ano de 2019, o projeto realizou em cerca de dez escolas de ensino básico a oficina “Educação jurídico-popular em direito à cidade nas escolas de Santarém - PA”. Tais oficinas visavam promover discussões e reflexões, entre os estudantes de ensino básico, sobre o direito à cidade, numa ação de parceria entre a universidade e entidades parceiras como o Grupo de Pesquisa Direito à Cidade em Santarém, a União dos Estudantes Secundaristas (UES), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Federação das Associações de Moradores e Organizações Comunitárias de Santarém (Famcos), entre outros. (UFOPA, 2019)

A primeira oficina foi realizada na terça-feira, 19 de março de 2019, na escola estadual de ensino fundamental Barão do Tapajós, onde foi possível realizar a ação com estudantes do

projeto Mundiar. Da mesma forma, no dia 09/04, outra oficina foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira, sobre “Educação jurídico-popular em direito à cidade nas escolas de Santarém-PA”, a fim de promover discussões e reflexões sobre o direito à cidade entre os estudantes de ensino médio da cidade, em conjunto com a universidade e entidades parceiras. (NAJUP, 2019)

A atividade na escola contemplou estudantes do primeiro e segundo ano do ensino médio e, utilizou materiais de apoio, como: música, mapa das zonas administrativas urbanas de Santarém, dinâmicas e o uso de linguagem acessível aos participantes. Tais dinâmicas, foram desenvolvidas pelos discentes do curso que são voluntários no Najup, que orientados pelos professores responsáveis, levaram conhecimento, no formato de formação continuada aos alunos das escolas públicas da cidade.

Note-se, que a proposta de educação clínica funciona também na reprodução da conduta do discente no momento que ele aborda o sujeito que está sendo atendido. No momento que foi elaborada a dinâmica a ser usada para realização das oficinas nas escolas públicas, partiu do discente e, da experiência dos professores envolvidos, a necessidade de tornar aspectos jurídico normativos que permeiam a temática do direito a cidade, mais acessíveis ao vocabulário, a interpretação e, principalmente, a idade das pessoas que receberiam a informação.

No âmbito da iniciação científica e da extensão propriamente dita, o NAJUP ingressou nos projetos que abordam a Convenção nº 169 da OIT e o direito à consulta prévia, livre e informada de povos indígenas, quilombolas e tradicionais, tendo por objetivo, registrar trajetórias de lutas por direitos humanos na região Tapajós, por meio da sistematização de alguns dos sentidos atribuídos para o direito à consulta prévia, livre e informada. (UFOPA, 2018)

Quis-se, com a iniciação científica, além de revisar a bibliografia sobre o direito à consulta prévia, livre e informada à luz da Convenção 169 da OIT, produzir relatórios sobre os espaços de educação popular em direitos humanos promovidos pelo NAJUP a fim de que seja possível compreender, a partir de observação participante, de que forma os institutos da Convenção 169 da OIT, em especial o direito à consulta prévia, livre e informada, são compreendidos e interpretados por lideranças de movimentos indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais da região Oeste do Pará. (UFOPA, 2019)

Para tanto, foram realizadas formações com lideranças e comunidades assistidas pelo projeto, usando mais uma vez metodologias ativas e acessíveis ao público alvo. Nessas

atividades, quase sempre traduzidas em rodas de conversa, além de garantir protagonismo discente, os professores responsáveis estimulavam a participação da comunidade participante, a fim de que o conhecimento acerca da aplicabilidade do direito pudesse ser construído com base na vivência dos envolvidos.

Resultado cabal dessas ações, foi a participação efetiva das comunidades nos processos de elaboração dos protocolos de consulta prévia, livre e esclarecida dos seus territórios e, mais que isso do reconhecimento dos direitos e deveres envolvidos nos processos de desenvolvimento territorial, bem como das prerrogativas atacadas nas seculares lides envolvendo direitos ambientais.

Ademais, buscou-se identificar, ainda na pesquisa e extensão os principais pontos controvertidos da ADI nº 5.905, para tentar compreender de que forma a interpretação da Convenção 169 da OIT feita por povos tradicionais pode contradizer a argumentação elaborada no mencionado documento. A metodologia adotada, para isso, considerou os espaços de educação em direitos humanos promovidos pelo NAJU, na forma da educação popular, como mecanismo essencial a formação básica em direitos humanos. (ALMEIDA, 2017).

As atividades, foram assim desenvolvidas, a partir de perguntas problematizadoras e da construção coletiva de conhecimento usando diálogos que seguem a abordagem qualitativa, a partir da observação participante, nos espaços onde a educação popular em direitos humanos sobre o direito à consulta prévia livre e informada, promovidos pelo NAJUP junto a lideranças e comunidades indígenas, quilombolas e de povos tradicionais, é promovido. (UFOPA, 2019)

Há, aqui, uma relação próxima entre os sujeitos envolvidos no espaço, relação esta que fica aquém do distanciamento pressuposto pela mera observação, mas que pode aumentar a confiabilidade das informações levantadas. As perguntas problematizadoras, pensadas a partir de conceitos-chave da Convenção 169 da OIT e da teoria dos direitos humanos bem como as intervenções dos facilitadores, orientaram o conhecimento construído no espaço, possibilitando uma interação que nas ciências sociais convencionava-se a chamar observação participante (BEAUD & WEBER, 2014).

A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 1983, p. 46-48).

Os debates, nesses espaços, ficaram registrados em relatórios, elaborados pelos bolsistas. O marco teórico intercultural e a proximidade entre os sujeitos envolvidos na

pesquisa exigem que os relatórios sejam elaborados com atenção para as provocações realizadas e para modo com que elas são apropriadas pelos envolvidos, na medida em que elaboram concepções próprias sobre o sentido dos institutos da Convenção 169 da OIT.

Nesse sentido, o NAJUP participou de reuniões e da elaboração de protocolos de Consulta Prévia de diferentes comunidades para as quais houve estudo aprofundado sobre a necessidade do protocolo e de como as relações estavam sendo estabelecidas.

Maior característica das atividades do NAJUP é o protagonismo dos discentes que, à frente das atividades conseguem desenvolver as práticas da advocacia, vinculadas aos princípios que norteiam a educação clínica em direitos humanos, principalmente fundados na realidade social e, na importância social do profissional e da resposta da universidade aos problemas sociais.

4.2.3. Nascer em Santarém

O projeto nascer em Santarém, nasceu no ano de 2017, com a identificação do problema quanto aos direitos e saúde das mulheres gestantes no município de Santarém. O projeto, buscou avaliar, a priori, o tema da violência obstétrica (VO) na gestação, no parto e puerpério, além de casos de mortalidade materna e infantil.

A violência obstétrica, é uma violência contra as mulheres (e consequentemente uma violação de seus direitos) e caracteriza-se pela apropriação do corpo e, dos processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres. (UFOPA, 2017)

Dessa maneira, o projeto de pesquisa e extensão busca agregar diferentes atores da universidade e da sociedade civil organizada, para tentar intervir nas estruturas sociais, políticas, econômicas e jurídicas, por meio de ações de litígio estratégico, *advocacy* e comunicação, de forma interdisciplinar, em parceria com o Instituto de Saúde Coletiva da UFOPA, Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, Ministério Público e Defensoria Pública, em prol dos direitos das mulheres santarenas.(UFOPA, 2017)

Neste setor, há predominância da pesquisa qualitativa, utilizando-se do conjunto de dados disponíveis para suporte à discussão e diferentes ações de estudo e discussão sobre o

tema da violência obstétrica, com ênfase na educação popular em direitos humanos, usando como referencial metodológico a obra de Paulo Freire.

Durante o ano de 2018, o projeto de extensão ganhou novos contornos ao abordar instrumento de apoio às gestantes no processo de consolidação da autonomia da vontade no momento do parto, qual seja, o plano de parto.

Assim, passou a avaliar as políticas públicas de atenção à saúde das mulheres santarens, especialmente às ligadas diretamente ao período gestacional, parto e puerpério, com o objetivo de propor mudanças e/ou implementação de políticas públicas concretizadas de seus direitos; criar mecanismos de escuta e socialização das experiências obstétricas dessas mulheres e a partir da identificação de casos concretos de violência obstétrica promover ações junto ao Judiciário, órgãos reguladores ou conselhos de gestão de políticas públicas, setores governamentais e organismos internacionais. (UFOPA, 2019)

No interstício do ano de 2018/2019, as seguintes atividades foram realizadas de modo a atender as expectativas de abordagem do tema central do projeto:

Nº DATA NOME DA ATIVIDADE

- 1 17/04/2017 Oficina sobre Extensão Universitária (Parte 1)
- 2 24/04/2017 Oficina sobre extensão Universitária (Parte 2)
- 3 19/06/2017 Oficina sobre Violência Obstétrica
- 4 04/07/2017 Oficina de apresentação do Projeto Nascer em Santarém na Semana Acadêmica do Curso de Direito de 2017
- 5 24/07/2017 Oficina sobre Violência Obstétrica
- 6 04/09/2017 Oficina preparatória para o evento de exibição do documentário “O Renascimento do Parto”
- 7 18/09/2017 Cine-debate sobre o filme “O renascimento do Parto”
- 8 25/09/2017 Oficina “Círculo de Justiça Restaurativa e construção de paz para avaliação de ações conjuntas”
- 9 09/10/2017 Relato de parto humanizado: Gabriela Bianchi
- 10 13/11/2017 Oficina “Alterações fisiológicas durante a gestação”
- 11 16/11/2017 Oficina “O medo e a dor no processo parturitivo”
- 12 21/11/2017 Apresentação do projeto no II Colóquio de Direitos Humanos da Amazônia
- 13 24/11/2017 Roda de conversa na Unidade Básica de Saúde do bairro Mapiri/Liberdade
- 14 11/12/2017 Oficina “O papel da família/sociedade na preparação para o parto”
- 15 13/12/2017 Roda de conversa “Parto e Violência Obstétrica” com o grupo de gestantes atendido pela Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida (DSQV) da UFOPA
- 16 15/01/2018 Apresentação caso “I.V. vs Bolívia”
- 17 24/01/2018 Roda de Conversa Unidade Básica de Saúde do bairro São Cristóvão
- 18 19 e 26/02/2018 Oficina de Recapitulação das atividades
- 19 27/02/2018 Roda de conversa com Agentes Comunitárias de Saúde da Unidade Básica de Saúde do bairro Conquista
- 20 05/03/2018 Roda de conversa: “Caminhos e lutas das mulheres em seus partos: a situação obstétrica no Brasil” – Participação do Projeto a convite da comissão organizadora do evento “Março das Mulheres”
- 21 06/03/2018 Mesa redonda: “Caminhos e lutas das mulheres em seus partos: a situação obstétrica no Brasil” – Participação do Projeto a convite da comissão organizadora do evento “março das Mulheres”
- 22 19/03/2018 Relato de Parto Domiciliar: Tatiane Picanço
- 23 07/05/2018 Oficina “Anatomia Feminina e fisiologia da gestação”

- 24 21/05/2018 Oficina “Diretriz nacional para o parto normal”
- 25 24/05/2018 Roda de Conversa na Unidade Básica de Saúde do bairro Maicá
- 26 28/05/2018 Oficina “Diretrizes para a operação cesariana”
- 27 04/06/2018 Oficina “Violência Obstétrica e Plano de Parto”
- 28 11/06/2018 Oficina “Plano de Parto”
- 29 20/06/2018 Colóquio de Direitos humanos e Saúde - Participação do Projeto a convite da Comissão organizadora do evento
- 30 02 a 05/07/2018 Oficina “A quem pertence meu corpo? O corpo feminino numa perspectiva feminista”
- 31 09/07/2018 Círculo restaurativo de Autocuidado
- 32 16/07/2018 Círculo restaurativo para planejamento de atividades
- 33 25/07/2018 Roda de conversa na Unidade Básica de Saúde do bairro Conquista
- 34 30/07/2018 Apresentação dos trabalhos feitos para o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária pelos acadêmicos Bruna; Emerson, Andreza e Laura
- 35 13/08/2018 Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica Yasmin
- 36 20 a 21/08/2018: Oficina “Dialogando sobre Violência Obstétrica (VO) sob o aspecto multidisciplinar”
- 37 03/09/2018 Seminário “Direito da Mulher e Violência Obstétrica”
- 38 10/09/2018 Seminário “Humanização do Parto X Violência Obstétrica”. (UFOPA, 2019, p. 4)

A partir de tais atividades, foi possível consolidar as diretrizes para uma educação popular mais humanista sobre a temática, já que a violência obstétrica era pouco ou nada debatido na cidade. Mesmo entre os profissionais da saúde, com elaboração de diversos instrumentos legislativos, os quais garantem direitos às gestantes na assistência ao pré-natal, parto e pós-parto, a temática ainda é desconhecida, o que se só revela a importância da atuação universitária no trato do direito aí envolvido.

Nas atividades desenvolvidas especificamente com as gestantes, em diversas oportunidades existiram relatos de mulheres que sequer sabiam que haviam sido vítimas de violência obstétrica. Isso demonstra um desconhecimento da população no que diz respeito aos próprios direitos.

Nas rodas de conversa e oficinas direcionadas às gestantes, foram ouvidos relatos de graves violências obstétricas sofridas, tanto no atendimento da rede pública, quanto privada. Dúvidas frequentes foram relacionadas aos órgãos competentes para receber denúncias e instrumentos reparadores. Em todos os casos, foi com indignação (e algumas vezes com lágrimas) que as mulheres identificaram que foram vítimas de violência obstétrica nos partos anteriores. (UFOPA, 2019)

Diversas mulheres grávidas do primeiro filho buscaram orientações mais precisas junto à equipe para prevenir situações de violação. A reação dos participantes das diversas atividades realizadas ao longo dos meses do projeto foi a comprovação da importância da existência de um projeto como este. Note-se, que trabalhar com educação popular em direitos humanos traduz os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Direito, além de estar dentro do escopo

da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA. (UFOPA, 2019)

Importante destaque a atuação do projeto nascer em Santarém, no que diz respeito as atividades desenvolvidas, está no fato de que as rodas de conversa, os atendimentos de elaboração dos planos de parto, o atendimento aos envolvidos nas abordagens em saúde, são todos realizados pelos alunos vinculados ao projeto. Previamente, é claro, todos são orientados pela professora responsável, que também está presente e, supervisiona as atividades, por meio de oficinas de preparação, minicursos e cursos de formação que permitam dialogar com as temáticas envolvidas no projeto, ou seja, saúde, direito, sociologia, antropologia e gestão.

Note-se aí, uma das principais características referentes a educação clínica em direitos humanos, a interdisciplinaridade. Reconhecendo a violência obstétrica como o problema social a ser resolvido, a professora responsável pelo projeto entendeu que a questão não só anunciava contextos legais de violação de direitos, mas sim inúmeras características que iam desde a falta de informação, passando por uma informação incorreta, repassada de forma incorreta, até chegar em problemas de saúde coletiva que afetam as gestantes, os filhos e, por conseguinte, toda a comunidade familiar em que ela está inserida.

Essa pluralidade de elementos na situação fática, impede que seja feita uma abordagem unívoca que apenas ampare o direito de forma judicial. É essencial, que a atuação do profissional envolvido, seja feita de forma interdisciplinar e completa, por isso a promoção de preparação prévia dos envolvidos no projeto. Concede-se ao aluno a preparação prévia a fim de que ele consiga se apropriar do direito e, aplica-lo de forma apropriada, mesmo que o próprio direito não tenha sido atingido, afinal é como ativo do direito, que conhece e atua em sociedade que está sendo formado a partir da educação clínica.

Além do projeto de extensão, foi necessário fazer uma reformulação dos projetos de pesquisa adjacentes ao nascer em Santarém, para levantamento de dados específicos da região, a fim de subsidiar intervenções mais precisas e, ampliar o público alvo das atividades.

Dessa maneira, um projeto de pesquisa homônimo - Direitos das Mulheres e Violência Obstétrica: Projeto Nascer em Santarém - foi cadastrado junto à PROPPIT, tendo iniciado as atividades em julho de 2018. (UFOPA, 2019)

Outrossim, frente as necessidades jurídicas e sociais identificadas com o público alvo do projeto, foi necessário, firmar parcerias institucionais para encaminhar as denúncias de violência obstétrica sofridas pelas gestantes com que se teve contato. O passo que se tomou nesse sentido, foi o encaminhamento de ações junto ao Ministério Público do Estado, mais especificamente com as Promotorias de Saúde e do Consumidor na busca, para além de

apresentar as demandas, propor e estudar, em conjunto, possíveis soluções. (UFOPA, 2019)

Dessa parceria, foram firmados os seguintes encaminhamentos:

- a) A realização de dois eventos em parceria com o Ministério Público do Estado: o primeiro voltado para os profissionais de saúde e o segundo voltado para as gestantes, ambos para tratar do tema da violência obstétrica e debater sobre a importância da humanização do parto em Santarém;
- b) A emissão de uma recomendação conjunta das Promotorias de Justiça da Saúde do Consumidor direcionada aos estabelecimentos de saúde de Santarém para atendimento dos direitos das gestantes;
- c) A produção de uma cartilha voltada para as gestantes com informações sobre o que é violência obstétrica e os meios de denunciá-la. (UFOPA, 2019, p. 8)

Os dois eventos foram realizados nos dias 03 e 10 de setembro, e houve ampla participação de profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, agentes comunitários), gestores do hospital municipal, acadêmicos de diversos cursos, gestantes, familiares e demais interessados. (UFOPA, 2019)

Foi, nesta oportunidade, desenvolvida uma cartilha, onde as gestantes e todas as entidades envolvidas poderiam encontrar as informações necessárias quanto a temática trabalhada no projeto e, os vieses de atuação frente as violações que podem acontecer. Considerando todas as atividades realizadas pelo Projeto ao longo dos meses, conclui-se que os objetivos traçados na proposta cadastrada junto à PROCCE foram integralmente alcançados, havendo superação em alguns aspectos.

Estima-se que, dentre as atividades realizadas pelo projeto, 585 (quinhentas e oitenta e cinco) pessoas foram alcançadas diretamente, sendo o número de pessoas alcançadas indiretamente não estimado. (UFOPA, 2019)

Diante desses dados é possível observar que o projeto, nas etapas iniciais (antes da emissão da portaria de sua regularização junto à PROCCE), esteve concentrado na realização de reuniões para o alinhamento dos(as) discentes, voluntários(as) e colaboradores(as) externos(as), bem como oficinas de capacitação para a equipe. (UFOPA, 2017 - 2019)

Cabe destacar, que sob a orientação da atual coordenação, o projeto tem se desenvolvido de maneira bastante dinâmica, com a participação de colaboradores externos e acadêmicos da UFOPA, o que promove alterações flutuantes na equipe e, faz encontrar ainda algumas dificuldades, tais como o ainda pouco envolvimento de profissionais da saúde nos debates; a ausência de recursos para produção de material próprio e consolidação de outras ideias; a ausência de outros docentes interessados em alinhar as práticas clínicas metodológicas e, principalmente, a escassez de recursos para concessão de bolsas e auxílios que servem de incentivo a participação dos discentes.

Outro relevante ponto a ser tratado quanto ao projeto nascer em Santarém, está na

necessidade de restringir os objetivos e metas estabelecidos no projeto inicial. A atual coordenação, com base na vivência dos últimos anos de atuação do projeto, entendeu que a melhor intervenção seria focando na educação popular em direitos humanos, com ênfase no trabalho com as gestantes, uma vez que se identificou que o tema é tão desconhecido, que diversas mulheres não têm informações suficientes sequer para realizar denúncias. Mais uma demonstração da importância da percepção do docente no trato dos problemas sociais, da preparação para o protagonismo discente e, mais que isso, do impacto que as atividades acadêmicas têm na sociedade santarena.

Veja-se aí, que as atividades descritas caracterizam os elementos que a professora Fernanda Lapa (2014) descreve como relevantes a construção de uma clínica de direitos humanos e, por conseguinte do uso da metodologia clínica.

Sob a orientação da docente responsável, no uso da metodologia clínica, que é participativa, ou seja, que significa tomar parte no processo decisório, os alunos passam pelo processo ensino-aprendizado partilhando o conhecimento enquanto poder, enquanto conquistador de fatias de poder, que o permitem lutar pelos direitos sociais e políticos e, ao mesmo tempo, construir a cidadania (ANDER-EGG & FOLARI, 1988).

Significa também perseguir novos níveis e graus de participação, capacitando se para tomar parte eficazmente. Nesse sentido, a participação é um meio para chegar a um fim e, portanto, faz parte do método e o qualifica. Mas é também um fim em si mesmo, um produto de processos sociais, e, com o tal, demanda insumos em forma de informação, educação e assessoria técnica (CORNELLY, 1993, p. 100).

Na busca por mecanismos que coloquem os alunos como protagonistas de ações que atingem problemas sociais complexos, que envolvem temáticas que vão além do direito a ser garantido, o que já configura a interdisciplinaridade do projeto, articulando a teoria e prática, foi possível acionar técnicas de soluções para o problema encontrado, qual seja atender as especificidades da violência obstétrica dentro da universidade e, principalmente, na sociedade santarena.

Elementar na abordagem da docente foi o compromisso com a justiça social tendo em vistas que por meio dela foi possível estabelecer relações autênticas nas quais as pessoas comecem a exercer a sua cidadania.

Segundo Câmara (2008), o compromisso social não apenas se direciona a um aspecto macros sistêmicos, mas também a ações pontuais, nas quais novos núcleos de mudança são factíveis. Nestas ações é que crenças interpessoais, normas sociais e redes se formam, contribuindo para o exercício de uma espécie de pressão normativa incidente em relação a

características individuais e/ou comunitárias no que concerne à ação social (SARRIERA, 2015).

O que se almeja com a orientação da docente coordenadora é destacar de um lado, os chamados compromissados com a realidade social, cuja característica é terem consciência de seu papel na história, além daqueles que entendem não poderem se isentar da ação e da escolha de valores, cuja consciência reconhece a divisão da sociedade em partes, assumindo uma delas; de outro lado, os neutros (SARRIERA, 2015).

É neste momento, que se consagra a importância do docente orientado na metodologia de educação clínica em direitos humanos para abordagem do litígio e, principalmente, na orientação que ele dá ao discente e futuro profissional do direito. Não se admite mais a mera imposição daquilo que deva ser feito no procedimentos judicial ou extrajudicial, mas sim orientação conjunta daquilo que deve ou não ser abordado, levando em consideração os elementos que formam o litígios, o conhecimento para além da universidade dos discentes e as diversas áreas acadêmicas que podem contribuir com possíveis soluções ao caso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas duas décadas, as reformas no ensino jurídico passaram a se preocupar com uma formação mais holística e humanista do profissional que estaria no mercado de trabalho, no sentido de preparar os operadores do direito para compreender a integralidade e as complexidades da realidade social e da aplicação das leis nesses casos.

Ocorre, no entanto, que a despeito dos esforços da legislação em garantir a formação humanística dos novos operadores do Direito, a prática nas Instituições de Ensino Superior continua sendo os mesmos modelos de transferência de conhecimento e o conceito de prática jurídica que se limita ao cotidiano processual forense.

Assim, há forte resistência quanto a inserção de algumas matérias no currículo, tendo em vista a mencionada formação humanista e a metodologia de ensino continua majoritariamente sendo a abordagem tradicional em que o professor detém o conhecimento e apenas transfere aos alunos que são meros ouvintes.

A esperança quanto a isso, é que mesmo a universidade ainda bastante enrijecida no trato do curso de direito, sabe-se que o ensino do Direito precisa estar contextualizado na complexidade que permeia as relações humanas. Ou seja, além de um ensino crítico e autônomo na sala de aula, é preciso que o discurso teórico seja também posto em prática, permitindo ao aluno vivenciar o contato com a sociedade que será objeto da aplicação do direito estudado na academia. Nesse sentido, entende-se que esse ensino humanístico prático é possível através da metodologia clínica de ensino, mais precisamente dentro da Clínica de Direitos Humanos ou ainda levar essa metodologia para dentro da sala de aula.

A Clínica de Direitos Humanos se afasta do modelo tradicional de ensino e prática jurídica, aliando atividades de ensino, pesquisa e extensão não somente de caráter assistencial, mas também se preocupando com intervenções estratégicas de impacto social para uma coletividade, não se limitando somente a ações no âmbito forense.

Consequentemente, será nesse espaço de ensino que o acadêmico de direito poderá exercer de forma prática a formação humanística, tendo contato não somente com processos judiciais, mas com outras soluções críticas para realização da justiça, tais como: desenvolvimento de projetos, realização de pesquisas para constatação de problemas sociais não contemplados devidamente pelo Direito, intervenções junto ao poder público para alteração/criação de políticas públicas, proposições de projetos de lei junto ao legislativo, etc.

Na UFOPA, essa realidade, embora vigente na instituição, ainda é pouco dinamizada no curso tendo em vista duas causas principais, qual seja a falta de uma política da coordenação

do curso em proporcionar aos docentes uma formação docente baseada na educação clínica em Direitos Humanos. Os professores não utilizam a metodologia clínica ou embora utilizem desconhecem que a fazem porque desconhecem a prática metodológica de educação clínica.

É por essa razão, que aqui se apresentou o modelo de educação clínica como forma alternativa de motivação ao docente no processo de formação do discente. É elementar que o/a professor(a) fomente educação mais humanista e, principalmente, crítica que obrigue o aluno ao exercício da dúvida e da investigação desde os primeiros momentos do curso de direito.

E essa crítica já se vale na análise da estrutura curricular do curso. Ou seja, já critica o fato de disciplinas propedêuticas, essenciais ou desenvolvimento de pensamento crítico serem limitadas aos primeiros semestres e, pouco ou nada incentivadas nos demais anos, quando o discente necessariamente possui mais conhecimento técnico da matéria e, por isso, esquece da crítica e se direciona somente a aplicação da lei.

Veja-se que não se trata de um problema exclusivamente docente na Universidade, mas de uma limitação estrutural que abarca as legislações, regimentos e normas, que precisam ser seguidos pela coordenação da instituição.

É nesse momento que se comprova fundamental o conhecimento e participação de todos os envolvidos na construção do curso de direito com a metodologia de educação clínica em direitos humanos. Não há mais que se falar em modelos didáticos que separam a teoria da prática e, ambas da realidade social vivida na região oeste do Pará, mas sim de formas de atuação docente que promovam a supramencionada formação crítica e humanista. Formação esta que só é conseguida com foco em uma educação clínica em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVITCH, Victor E. La enseñanza del derecho em las clinicsa legales de interes público. In: VILALAREAL, Marte; COURTIS, Cristhian (coords.). **Enseñanza Clínica Del Derecho – Uma alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007.
- ALEIXO, Letícia Soares Peixoto; AMARAL, Lorena Parreiras; THIBAU, Tereza Cristina Sorice Baracho. Ferramentas “Clínicas” na Advocacia Estratégicas em Direitos Humanos. In: **Clínicas de Direitos Humanos e ensino Jurídico no Brasil**/ Amanda Novaes Drummond, Letícia Soares Peixoto Aleixo (orgs.); Coordenação Camila Silva Nicácio, Fabiana Soares de Menezes e Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.
- ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**, trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro, 1979.
- ALMEIDA, Ana Lia. Junto aos esfarrapados do mundo: a educação popular da Assessoria Jurídica Universitária Popular. **Insurgência: revista de direitos e movimentos sociais** v. 2, n. 2, 24 jun.2017.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB. Brasília: UnB**, 1978-1979.
- BARRY, Margaret M.; DUBIN, Jon C.; Joy, Peter A. Clinical Education for this Millennium. The third Wave, 7 **Clinical Law Review**. Estados Unidos da América, vol. 1. 2000.
- BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 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 de fev. de 2018.
- BERTASO, João M.; NAKALSKI, Daniela. Os “mal-estares” no Direito. Revista Direito, Santa Cruz do Sul, n. 15, p.39-64, jan/jun. 2001.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O Direito na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORGES, Denise Cristine. **A realidade do ensino jurídico no Brasil e suas perspectivas**. Disponível em: http://www.fat.edu.br/saberjuridico/publicacoes/edicao04/convidados/A_REALIDADE_ENSINO_JURIDICO-DENISE.pdf. Acesso em: 15 jan. 2011.
- BUENO, Cassio Scarpinella. **Amicus curiae no processo civil brasileiro: terceiro enigmático**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CADERNO: **Defensoras e Defensores de Direitos Humanos no Brasil**. 2ª Edição. Junho de 2015. Disponível em: <http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Boletim-Defensores-site.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Clínica em Direitos Humanos: Desafios Atuais**. In SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: uma contribuição para o diálogo entre a ciência, a ética e a política**. Bauru, v. 1, n. 1, p. 7-14, dez. 2013.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Direitos Humanos na Universidade: construindo diálogos entre a ciência e a ética**. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

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

CAVALLARO, James L. **Toward Fair Play: a decade of transformation and resistance in international human rights advocacy in Brazil**. Chicago Journal of International Law, Chicago, v. 3, n. 2, p. 481-492, 2002. [Links]

CAVALLARO, James L.; BREWER, Stephanie Erin. **O papel da litigância para a justiça social no Sistema Interamericano**. SUR Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 5, n. 8, p. 84-95, 2008.

CAVALLARO, James L.; ELIZONDO GARCÍA, Fernando. **Como estabelecer uma clínica de Direitos Humanos? Lecciones de los prejuicios y errores colectivos em las Américas**. **Revista Derecho em Libertad**. Nº6. México; 2011.

CLAUDE, Richardp.; 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.

CENCI, Angelo Vitório; FÁVERO, Altair Alberto. **Notas sobre o papel da formação humanística na universidade**. **Revista Pragmateia Filosófica**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p.1-8, out. 2008. Disponível em: <http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-notas-sobre-o-papel.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS DA AMAZÔNIA – CIDHA. **III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas & X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.cidh.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=813:forumclinica-x&catid=1:pidh. Acesso em: 02 de dez. de 2019

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. 97º Período ordinário de sessões. **Relatório sobre a Situação dos Direitos humanos no brasil**. Aprovado pela comissão em 29 de setembro de 1997.

Conselho Nacional de Educação (Brasil). Resolução no. 9, de 29 de setembro de 2009. Institui

as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º, de outubro de 2004, Seção 1, págs. 17 e 18.

COTRIM, Gilberto, PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1979.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

DOLZINAS, C. O triunfo da humanidade: de 1789 a 1989 e dos direitos naturais aos direitos humanos. In: **O fim dos direitos humanos**. 1. ed. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2009. p. 121–155.

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

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

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito**. 2. ed. São Paulo: Atlas 2003.

FREAMON, Bernard K. **A blueprint for a center for social justice**. *Seton Hall Law Review*, New Jersey, v. 22, 1992. Disponível em: <http://heinonline.org>. Acesso em: 02 de jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 7ª ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Pref. Jacques Chonchol. 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24). Disponível em http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2019.

GONZÁLES, Felipe. **El trabajo clínico em matéria de derechos humanos e interes público em América Latina**. *Cuaderno Deusto de Derechos Humanos*. Bilbao, Ediciones del Instituto de Derechos Humanos de La Universidade de Deusto, n. 17, 2004.

GIDDINGS, Jeff Antônio et al. The first Wave of modern Clinical Legal Education: The united states, Britain, Canadá and Australia. In: BLOCH, Frank (org.) **The Global Clinic Movement – Education Lawyer for Social Justice**. Estados Unidos da América: Oxford University Press, Inc. 2011.

HALL, Peter A. TAYLOR, Rosemary C. R. **AS TRÊS VERSÕES DO NEO-INSTITUCIONALISMO**. *Political Science and the three New Institutionalisms*”. Publicado originalmente em *Political Studies*, dec. 1996.

HUERTA, Gabriela Rodríguez. La educación clínica como práctica transformadora. In VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (Coords.) **Enseñanza clínica del derecho – una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007.

HURWITZ, Deena R. 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.

HURWITZ, Deena R. Lawyering for justice and the Inevitability of International Human Rights Clinics. Tale Journal of International Law, Estados Unidos, vol. 28, 2003. Inter- American Commission on Human Rights. **Documentos Básicos en material de derechos humanos en el Sistema Interamericano/ Comisión Interamericana de Derechos Humanos**. 2015.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito** (Petrópolis: Vozes, 2002).

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

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice** (Detroit: Wayne State University Press, 1990).

LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos: a contribuição de Hanna Arendt**. **Revista Estudos avançados**. São Paulo, 11 (30), 1997.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para educação jurídica no Brasil**/Fernanda Brandão Lapa. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão. MESQUITA, Valena Jacob. **Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de Direitos Humanos no Brasil**. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista | Ano 2 | Número 2 | maio 2015.

LEIS, H. R. “**Para uma Reestruturação Interdisciplinar das Ciências Sociais**”, Ambiente & Sociedade, Ano IV, No. 8 (2001).

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Clínica de direitos humanos do UniRitter: três anos de atividades. In: **Diversidade, Empreendedorismo, Inovação e Transformação** / X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. Porto Alegre: UniRitter, 2014.

LENOIR, Y. & Hasni, A. “La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”. **Revista Ibero-Americana de Educación**, No. 35 (2004)

LO, Y. **Human Rights litigation promoting International Law** in U.S. Courts. LFB Scholar. 2005.

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

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOTA, Rafael Gonçalves. A evolução do Ensino Jurídico no Brasil. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia. TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.) **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito. Estudos em homenagem aos 10 anos do Curso de Direito da Faculdade Christus. Fortaleza:** Faculdade Christus, 2012.

MOTA, Rafael Gonçalves. **Ensino jurídico e mudança social.** Franca: Unesp, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação.** São Paulo: Ática, p. 24-48, 1986.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil.** Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, RJ, v.322, ano 1989, p.9-15, abr./mai./jun. 1993.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; LIMA, Alessandra da Silva. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL. **Revista Direito em Foco.** UNIFIA. 1017648 2014. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf. Acesso em: 08 nov. de 2018.

MOSSINI, Daniela E. de S. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade.** Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MUNIZ, André Hachem; NUNES, Fernanda Costa Menezes; SILVA, Mariana Alves da; DANTAS, Thaís Nascimento; FERRO, Nathalie Fragoso e Silva; HARTUNG, Affonso Duarte; LAURINO, Pedro Renata; SALOMÃO FILHO, Calixto. **O Estudo de caso da Ouvidoria Comunitária da População em Situação de Rua.** VIII Encontro da ANDHEP “Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos” São Paulo – SP Faculdade de Direito da USP. 2014.

MURARO, Célia Cristina. **A formação do professor de Direito.** Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861. Acesso em 12 jan. 2011.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** Versão original. UNB, Brasília. 1992.

PETRY, Alexandre Torres. **A (Não) Cultura dos Direitos Humanos no Ensino Jurídico.** 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT11_33.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

PEREIRA, William Cesar Castilho. **Movimento institucionalista: principais abordagens Institutionalism Movement: main approaches.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 10-19, abr. 2007.

PÉREZ, Marisa Martín. **El modelo educativo tecnológico de Monterrey**. Monterrey, México: Nuevo Leon, 2002.

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

PRITCHARD, E. E. "Evans. Os Nuer." **Uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota**. São Paulo: Perspectiva (1976).

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

RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. **Observatório Anual da rede Amazônica de clínicas de Direitos Humanos**/ Cristina Figueiredo Terezo Ribeiro. Fortaleza (CE): RDS, 2015.

RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. **Sistema Interamericano de Direitos Humanos: pela defesa dos direitos econômicos, sociais e culturais**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2014.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. **In: Ensino Jurídico para quem?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

ROWIE, William. **Legal Clinics and Better Trained Lawyers – A necessity**. 11 Int. L. Rev. 591, 591 (1917).

RUTIS, Luiz Augusto. O método Clínico e o Déficit Social e Pedagógico do Ensino Jurídico Brasileiro. **In: Clínicas de Direitos Humanos e ensino Jurídico no Brasil**. Amanda Novaes Drummond, Letícia Soares Peixoto Aleixo (orgs.); Coordenação Camila Silva Nicácio, Fabiana Soares de Menezes e Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

SÁ E SILVA, Fábio Costa Moraes de. **Ensino Jurídico: a descoberta de novos saberes para democratização do direito e da sociedade**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed. 2010.

SANTOS, André L. C.; MORAIS, José Luís B. de. **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, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico. Uma abordagem político educacional**. Campinas: EDICAMP, 2002.

SANTOS, Thalyta dos. As Clínicas de Direitos Humanos como Ferramenta para a Prática Do Ensino Humanístico Do Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica** | e-ISSN: 2525-9636 | Curitiba | v. 2 | n. 2 | p. 197 - 212 | Jul./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**, São Paulo: Cortez, 2013.

SAUER, Sérgio. **Violação dos direitos humanos na Amazônia: conflito e violência na fronteira paraense** / autor: Sérgio Sauer; [tradução: Phillippa Bennett, Julia Figueira-

McDonough, Marsha Michel e Kristen Schlemmer]. – Goiânia: CPT; Rio de Janeiro: Justiça Global; Curitiba: Terra de Direitos, 2005.

SILVA NETO, Nirson Medeiros.; RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. (Org.); LOUREIRO, Sônia Maria. Silva (Org.); LIMA, G. G. B. (Org.) ; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. (Org.); SANTOS, Jorge Lima. Ribeiro (Org.) MENDES, Bruno Cavalcante. (Org.). **Educação clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2016. v. 1. 180p

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito. 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SKILBECK, Rupert. 2013. Litigating in the Public Interest. In: **Open Society Justice Initiative. Litigation** report: Global Human Rights Litigation. New York, Oct. p. 1-46. Disponível em: <http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/global-litigation-report-12102013.pdf>. Último acesso em: 5 fev. 2016.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **RELATÓRIO DE PROGRAMA/PROJETO DE EXTENSÃO: Direito das Mulheres e Violência Obstétrica (Projeto Nascer em Santarém)** - Portaria no 228/2018-Pró Reitoria

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Projeto CNPQ – 2013. Educação Clínica – UFOPA. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DIRETORIA DE PESQUISA**. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Projeto de Pesquisa DIREITOS HUMANOS: efetividade e perspectivas contemporâneas**. PROGRAMA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS. CURSO DE DIREITO. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS. JUSCOSMOPOLITA. 2016.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIOLA, Sólón Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida e TAVARES, Celma (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIOLA, Sólón Eduardo Annes. 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.

VENÂNCIO FILHO. Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WARAT, Luís Alberto et al. **O poder do discurso docente das escolas de direito**. Sequência. Revista da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, a. I, n. 2, p.146-52, 1980.

WITKER, Jorge. **La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico**. *Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, v. 10, n. 5, p.181-207, dez 2007. Disponível em: <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/acdmia/cont/10/ei/ei10.pdf> Acesso

em: 25 set. 2016.

WIZNER, Stephen. Beyond Skills training. **Clinical Law Review**, New York, v. 7, 2000 - 2001. Disponível em: <http://heinonline.org>. Acesso em 02 de jan. de 2018.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito**. 3.ed. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

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.