



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP/PE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
DOUTORADO EM DIREITO

ÉRIKA FERNANDES BENJAMIM

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: caminhos que
percorrem a formação do estudante de Direito à luz da curricularização da extensão

RECIFE/PE

2024

ÉRIKA FERNANDES BENJAMIM

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: caminhos que percorrem a formação do estudante de Direito à luz da curricularização da extensão

Tese apresentada à Banca Examinadora do Doutorado em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Direito, Processo e Cidadania. Linha de Pesquisa: Jurisdição, Cidadania e Direitos Humanos.

Orientação: Prof. Dr. Gustavo Ferreira Santos

RECIFE/PE

2024

B468e Benjamim, Érika Fernandes.
Educação em direitos humanos no ensino jurídico :
caminhos que percorrem a formação do estudante de direito à
luz da curricularização da extensão / Érika Fernandes Benjamim,
2024.
169 f. : il.

Orientador: Gustavo Ferreira Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Direito. Doutorado em Direito,
2024.

1. Direitos humanos. 2. Estudantes de direito - Formação.
3. Direito - Estudo e ensino. 4. Extensão universitária.
5. Humanismo. I. Título.

CDU 342.7

ÉRIKA FERNANDES BENJAMIM

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: caminhos que percorrem a formação do estudante de Direito à luz da curricularização da extensão

Tese apresentada à Banca Examinadora do Doutorado em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Direito, Processo e Cidadania. Linha de Pesquisa: Jurisdição, Cidadania e Direitos Humanos.

Recife, PE, 18 de março de 2024.

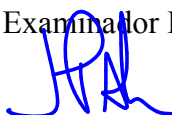
BANCA EXAMINADORA



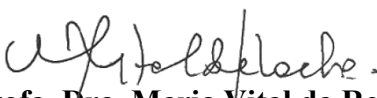
Prof. Dr. Gustavo Ferreira Santos
Presidente e Orientador



Prof. Dr. Stefano Gonçalves Regis Toscano
Examinador Interno



Prof. Dr. João Paulo Allain Teixeira
Examinador Interno



Profa. Dra. Maria Vital da Rocha
Examinador Externo



Prof. Dr. José Humberto de Góes Junior
Examinador Externo

À minha mãe Edilene.
Ao meu pai Benjamim Júnior (*in memoriam*).
Aos meus filhos Felipe e Bianca.

AGRADECIMENTOS

“Pratique assumir uma atitude grata diante da vida.”

Epicteto em A Arte de Viver

Externo nestas linhas, minha profunda gratidão aos amigos e familiares por terem sido fundamentais neste processo de crescimento pessoal. Mesmo correndo o risco de ser injusta e esquecer de alguém, apresento pessoas importantes que contribuíram para eu chegar na etapa final.

Este ano, marcado por perdas familiares, saudade, emocional comprometido, confesso que pensei em desistir do doutorado. Nesse momento, Deus colocou um anjo no meu caminho para me fazer acreditar que eu iria conseguir: Adriana. A você, meus sinceros e eternos agradecimentos.

Professor Doutor Gustavo Ferreira dos Santos, ao senhor, antes de agradecê-lo, vou parabenizá-lo por ser um orientador tão generoso, compreensível e acolhedor. Obrigada por ter olhado para além dos meus limites pessoais e familiares.

A todos os professores do doutorado da Universidade Católica de Pernambuco, em especial ao Professor – e também membro da banca – Doutor João Paulo Allain Teixeira, pelo apoio, presteza e comprometimento.

Aos demais membros da banca, os professores Dr. Stefano Gonçalves Regis Toscano, Dra. Maria Vital da Rocha e Dr. José Humberto de Góes Junior, os quais contribuíram de forma inefável desde a banca de qualificação do projeto até a conclusão desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

Aos meus colegas do doutorado, Semiramys, Janile, Ivan, Leandro, Othoniel, Júlio e Daniel, externo minha gratidão por terem me recebido tão bem em Quixadá-CE na época das aulas presenciais, bem como por emanarem a força necessária quando mais precisei.

Padre Charles e Padre Demétrio, vocês são muito mais do que chefes, são amigos, parceiros, confidentes. Gratidão por me proporcionarem viver esse ciclo da minha história, por acreditarem em mim e por não medirem esforços para que eu esteja feliz.

Meus amigos do trabalho, obrigada por se dedicarem tanto para extrair um sorriso nos dias mais difíceis. Cada olhar carinhoso e palavras de consolo ajudaram a me reerguer.

Aldemir, o silêncio do seu abraço tem o dom de acalantar meu coração. Obrigada por estar ao meu lado nessa caminhada.

Rodrigo e Benjamim Neto, meus irmãos, feliz de mim poder compartilhar meus dias ao lado de homens tão íntegros que me dão suporte em todas as circunstâncias e festejam as minhas vitórias.

Minha mãe, sinônimo de resiliência, a você não só agradeço o apoio incomensurável para que eu pudesse me dedicar a este trabalho, mas, sobretudo, por ser meu porto seguro em todas as circunstâncias da minha vida.

Meu pai, na reta final desta jornada, o senhor, repentinamente, mudou de morada e agora, tenho certeza que estará no outro plano com a mesma admiração que sempre teve por mim. Gratidão por ter sido um entusiasta dos meus sonhos!

Felipe e Bianca, meus filhos, vocês me ensinam todos os dias o significado do amor, de coragem e de perseverança. Durante essa trajetória, as vezes que pensei em desistir, escutei a frase que será para sempre lembrada: “mãe, você vai conseguir!”.

Deixo para o final, minha gratidão aquele que me acompanha diuturnamente, segura a minha mão nos momentos de dor e sempre me acolhe nas turbulências da vida: Deus!

“Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior”.

Guimarães Rosa

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito preveem uma trajetória do processo formativo com alicerce humanista. Todavia, a literatura aponta que a dimensão acadêmico-pedagógica do ensino jurídico é pautada na ênfase ao legalismo doutrinário, com foco no aspecto técnico e mecanicista. Via de regra, observa-se uma fragmentação na educação em direitos humanos, ao passo que se afasta do seu papel social de garantir uma sociedade mais justa, solidária e democrática. É nesse contexto que se insere esta pesquisa, cujo objetivo geral é examinar a abordagem dos cursos de Direito em relação aos direitos humanos no processo de formação do jurista, incluindo a análise da contribuição da curricularização da extensão acerca do debate para o ensino jurídico. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo progrediu através da realização de entrevistas com coordenadores de cursos de Direito no estado do Rio Grande do Norte. Para a análise dos dados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2015). Nesta etapa, o conteúdo das entrevistas, em um processo indutivo, foi codificado ao classificar temáticas comuns durante a coleta de dados, que geraram duas categorias, intituladas: “Ressignificação da extensão universitária e o advento da Resolução nº 7 de dezembro de 2018” e “A relevância da educação em Direitos Humanos na formação jurídica”. Dentre os principais achados, apresentam-se os desafios da implantação da extensão como componente curricular obrigatório, a exemplo do perfil do corpo docente e discente, e a forma de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os entrevistados demonstraram a relevância na inserção dos direitos humanos por meio da extensão nos currículos de Direito. Destarte, para que esse processo se desenvolva, é interessante que haja teias visando unir a filosofia institucional sobre a extensão e o itinerário operacional que aponte a clareza do percurso extensionista na estrutura curricular e a relevância da formação continuada em práticas de extensão. Ato contínuo, utilizar trilhas de extensão no percurso formativo do estudante de Direito podem convergir para a educação em direitos humanos, visto estimular o debate de forma transversal, com o envolvimento dos estudantes em demandas sociais, agregar as reflexões relativas ao possível redirecionamento do ensino jurídico, como também contribuir para distanciá-lo de um conjunto de transmissores normativos e doutrinários. Quanto às contribuições da pesquisa, os resultados apresentam relevância social, prática e acadêmica. A contribuição social realça na ênfase da formação jurídica de natureza humanista, da qual a prática favorece para que mais bacharéis em Direito sejam agraciados com habilidades e competências que irão acompanhá-los por toda a jornada profissional. Em relação ao aspecto prático, os resultados podem colaborar com as discussões dos Núcleos Docentes Estruturantes tocantes à adoção da educação em direitos humanos mediante a extensão curricular obrigatória. Acerca da contribuição acadêmica, os resultados deste estudo são úteis para acrescentar a literatura relacionada à inclusão transversal dos direitos humanos na formação jurídica em observância à Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, posto que o tema ainda é exíguo nas pesquisas.

Palavras-chave: direitos humanos; formação jurídica; humanização; responsabilidade social; extensão.

ABSTRACT

National Curriculum Guidelines for the Law program foresee a trajectory of the formative process with a humanistic foundation. However, literature indicates that the academic-pedagogical dimension of legal education is based on an emphasis on doctrinal legalism, focusing on the technical and mechanistic aspect. As a rule, there is a fragmentation in human rights education, as it deviates from its social role of ensuring a fair, compassionate, and democratic society. It is in this context that the present research is situated, with the general objective of examining the approach of Law programs to human rights in the formation of legal professionals, including the analysis of the contribution of integrating extension education into the legal curriculum. Using a qualitative approach, the research progressed through interviews with coordinators of Law programs in the state of Rio Grande do Norte. For data analysis, the content analysis technique as described by Bardin (2015) was employed. In this phase, the content of the interviews was coded, in an inductive process, by classifying common themes during data collection, which generated two categories, titled: "Reconceptualizing university extension and the advent of Resolution No. 7 of December 2018" and "The relevance of human rights education in legal training." Among the main findings are the challenges of implementing extension as a mandatory curricular component, such as the profile of the faculty and students, as well as the method of evaluating the teaching-learning process. Furthermore, the interviewees emphasized the importance of incorporating human rights through extension in Law curricula. Therefore, for this process to develop, it is essential to establish connections that unify the institutional philosophy regarding extension and the operational itinerary that clarifies the extensionist path within the curricular structure and the importance of ongoing training in extension practices. Continuously, using extension paths in the educational journey of law students can converge towards human rights education, as stimulating this debate in a cross-cutting manner, involving students in social demands, can contribute to reflections on the potential redirection of legal education and distance it from being a mere transmitter of norms and doctrines. Regarding the contributions of the research, the results hold social, practical, and academic relevance. The social contribution lies in emphasizing a humanistic legal education, whose practice favors more law graduates with skills and competencies that will accompany them throughout their professional journey. In terms of practical aspects, the results can contribute to discussions within the Structuring Teaching Nuclei regarding the adoption of human rights education through mandatory curricular extension. As for the academic contribution, the results of this study are useful for expanding the literature on the transversal inclusion of human rights in legal education in compliance with Resolution No. 7 of December 18, 2018, as the topic is still scarce in research.

Keywords: human rights; legal education; humanization; social responsibility; extension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas a serem consideradas para implantação da Curricularização da Extensão	137
Figura 2 – Teias da curricularização da extensão.....	142
Figura 3 – Trilhas de extensão.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A responsabilidade social e ênfase aos direitos humanos presentes na avaliação de ensino superior: Instrumento de Avaliação – Recredenciamento Institucional.....	83
Quadro 2 – Perfil dos entrevistados.....	109
Quadro 3 – Inserção dos DH no curso: outras formas de abordar a EDH.....	131
Quadro 4 – Atividades complementares ao estudo dos DH	134
Quadro 5 – Análise comparativas da Resolução nº 9/2004 e Resolução nº 5/2018 no tocante a pertinência temática que envolve a educação humanizada.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Implementação da curricularização da extensão	113
Tabela 2 – Importância da extensão na formação jurídica e na educação em direitos humanos.....	120
Tabela 3 – Desafios na implementação da curricularização da extensão: corpo docente	122
Tabela 4 – Desafios na implementação da curricularização da extensão: alunos	124
Tabela 5 – Inserção dos DH no curso: Direitos Humanos como Unidade Curricular.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEPOP – Articulação Nacional de Extensão Popular

CEDH – Convenção Europeia dos Direitos Humanos

CH – Carga Horária

CIDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em direitos humanos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHAD – Índice de Desenvolvimento Humano ajustado à Desigualdade

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucionais

PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH I – Programa Nacional de Direitos Humanos I

PNDH II – Programa Nacional de Direitos Humanos II

PNDH III – Programa Nacional de Direitos Humanos III

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UC – Unidade Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EMERGÊNCIA DE UMA CULTURA PARA OS DIREITOS HUMANOS	24
2.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – 1948.....	36
2.2 CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DOS DIREITOS HUMANOS: DA PERSPECTIVA NORMATIVA À PÓS-VIOLATÓRIA	47
2.2.1 Os obstáculos para reconstruir os direitos humanos na visão de Boaventura de Sousa Santos.....	52
3 DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS	56
3.1 PROGRAMA MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	61
3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL A PARTIR DOS DESDOBRAMENTOS DA CONFERÊNCIA MUNDIAL EM VIENA	66
3.2.1 Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).....	68
3.2.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).....	73
3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR.....	76
3.3.1 Diretrizes curriculares nacionais para educação em direitos humanos	81
3.3.2 Instrumento de avaliação de curso.....	83
3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito	86
4 TRANSVERSALIDADE X FRAGMENTAÇÃO DO ESTUDO DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO	88
4.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL NO CURSO DE DIREITO	91
4.1.1 A interdisciplinaridade como percurso formativo para a transversalidade da educação em direitos humanos.....	94
4.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTERVENÇÃO SOCIAL PARA A SENSIBILIZAR OS ESTUDANTES DE DIREITO	100
4.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO JURÍDICO COM FOCO NOS DIREITOS HUMANOS	105
5 A PRESENÇA DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA SOB A ÓTICA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	108

5.1 RESSIGNIFICAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O ADVENTO DAS DIRETRIZES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (RESOLUÇÃO Nº 7 DE 18 DEZEMBRO DE 2018).....	110
5.1.1 Implementação da curricularização da extensão	112
5.1.2 Importância da extensão na formação jurídica	117
5.1.3 Desafios na implementação da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018.....	120
5.2 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA	127
5.2.1 Importância dos direitos humanos no ensino jurídico	127
5.2.2 Inserção dos direitos humanos no curso de Direito.....	129
5.2.3 Atividades complementares ao estudo dos direitos humanos.....	133
5.3 CAMINHOS A PERCORRER NAS VEREDAS DA EXTENSÃO	136
5.3.1 Filosofia institucional: o contexto da extensão no ensino superior	138
5.3.2 Itinerário Operacional: teias que se entrelaçam.....	141
5.3.2.1 Clareza do percurso extensionista na estrutura curricular	142
5.3.1.2 Trilhas de extensão que convergem para os direitos humanos	144
5.3.1.3 Docentes e a relevância da formação continuada em práticas de extensão.....	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	166
APÊNDICE B - CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO - PROPOSTA	168

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 270 (ONU, 1948). Desde então, o debate sobre os direitos humanos (DH) ampliou no mundo, com o objetivo de ser alcançado por todas as nações. Para garantir esses direitos, os documentos internacionais que abordam o assunto estabelecem que a educação é o meio fundamental para promover sua efetiva aplicação. Imperioso ressaltar que os direitos humanos aqui mencionados se referem a uma perspectiva institucional, ou seja, direitos humanos como norma ou como valor supra normativo previsto em tratados internacionais, pois estes direitos vislumbrados como horizonte fundamentam as lutas contra a opressão e a exploração, têm o seu nascedouro anterior ao advento da DUDH (Piovesan, 2021).

No Brasil, sob uma perspectiva de direitos institucionalizados, a discussão sobre a Educação e Direitos Humanos (EDH) surge em meados dos anos 1980, com o processo de redemocratização, e ganha força com o advento da Constituição Federal do Brasil, em 1988, ao consagrar o Estado Democrático de Direito com a previsão da garantia dos direitos humanos. E, enquanto instrumento de promoção da democracia, a educação em/para os Direitos Humanos emerge como estratégia para inibir a violência, a exclusão social, os preconceitos e incentivar o protagonismo social (Comparato, 2019).

Em atendimento ao texto constitucional, bem como intencionando enaltecer a democracia, evitar as injustiças sociais e as violações reiteradas aos direitos humanos, o Governo Federal apresenta no ano de 1996 o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - I). Em seu texto, a proposta de ação governamental nº 183 prevê a criação de programas de educação para o respeito aos direitos humanos por meio do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, do mesmo modo a criação de uma disciplina acerca de direitos humanos (Brasil, 1996a).

Atualmente, está em vigor o Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH - III), o qual instituiu, dentre outros, o Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos. Importa destacar a diretriz nº 19, que garante a existência do fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e como objetivos

estratégicos incluir a temática Educação em Direitos Humanos nos cursos de ensino superior e incentivar a transversalidade¹ nas atividades acadêmicas (Brasil, 2010b).

O PNDH - III fomenta a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual também estabelece nas suas ações programadas a necessária inclusão dos direitos humanos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, como também que sua abordagem seja por meio de metodologias com ênfase interdisciplinar.

Seguindo os parâmetros do PNEDH, o Ministério da Educação determina a inserção do tema aludido em todos os cursos superiores, conforme prevê os Instrumentos de Avaliação de Curso – Autorização e Reconhecimento – e pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cujo artigo 6º preconiza o quanto a educação em direitos humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2012).

No tocante à formação do profissional do mundo jurídico, a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, cujo teor dialogava com uma formação meramente técnica e potencializava um currículo jurídico estagnado com uma formação embasada em compendio de leis e doutrinas. Para Rodrigues (1987, p. 14), “A criação de nossos primeiros cursos, marcou, desde o início, o ensino voltado para formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal. Hoje estas características ainda continuam presentes, sob novas formas e matizes”.

A transição da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, para a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018² apresentou uma nítida preocupação do legislador

¹ A transversalidade aqui mencionada aduz à relação dos direitos humanos com as diversas disciplinas e conteúdos do curso de Direito. A intenção é ampliar o conhecimento do aluno sobre vários ramos do direito, seja pelo aspecto ético, de cidadania, jurídico, seja pelo aspecto social (Rodrigues, 2021).

² Há previsão de mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, pois no dia 20 de dezembro de 2023 o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelas DCN's no Brasil, aprovou a expansão da Comissão Especial de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. No tocante a reformulação do currículo, o CNE aponta que a atualização do currículo é urgente, porém, é um trabalho a ser feito de forma multidisciplinar, dando voz a toda comunidade. O presidente da Comissão Nacional de Estudos Constitucionais e ex-presidente nacional da OAB, Marcus Vinicius Furtado Coêlho, afirma que “a comunidade jurídica anseia há muito por uma reforma curricular que adeque o curso de direito à realidade atual”. Segundo ele, “devem ser ouvidas as faculdades de direito, os professores e alunos, como também todos que representam o sistema de justiça, viabilizando que a reforma expresse as opiniões dos que militam na área”. A secretária-geral da OAB Nacional e integrante da comissão, Sayury Otoni, também manifesta preocupação com a preparação de profissionais que estejam preparados para enfrentar o mercado. “É preciso aperfeiçoar o currículo dos cursos de Direito de forma a preparar o aluno para os desafios de um mundo em constante transformação”. A secretária-geral destaca que a formação deve abranger não somente as disciplinas,

com a formação do bacharel em Direito. Ao examinar as alterações ocorridas é imperativo ressaltar que em 2004 em momento algum do texto havia a expressão "Direitos Humanos". Por outro lado, no texto de 2018, a abordagem da temática é evidente, ao prever seu estudo como componente transversal no processo formativo, uma competência e habilidade do perfil do egresso e, por fim, como uma unidade curricular.

Depreende-se, assim, a ideia de o jurista não ser formado por uma perspectiva mecanicista, onde só há um ensino pautado na transmissão de informações doutrinárias e legais. A sistemática de ensino a qual envolve o direito, na concepção de Rocha e Castro (2020, p. 128), “tem o seu desenvolvimento prejudicado por uma metodologia acrítica e tecnicista, preocupada com a supervalorização do formalismo ligado ao positivismo jurídico, desprezando a importância do diálogo na educação dos bacharéis em Direito”.

Este entendimento converge com a ampla literatura sobre a “crise do ensino jurídico” (Lyra Filho, 1993; Rodrigues, 2016, 2021) apresentada há muito tempo de inúmeras formas como, por exemplo: (i) ensino centrado apenas no estudo dos códigos; (ii) ênfase nas técnicas jurídicas de interpretação normativa sem qualquer articulação com os domínios da ética e da política, fato que desencadeia um ensino esvaziado de conteúdo social e humanístico; (iii) acerca do perfil docente, percebe-se o predomínio de uma didática autoritária centrada na aula-conferência. Ademais, ainda há a proliferação desordenada dos cursos de Direito no país, cujo ponto corrobora com os dissabores enfrentados no ensino jurídico do Brasil (Machado, 2009).

Além dos obstáculos mencionados na formação do jurista, surgiu uma nova legislação para o ensino superior e, conseqüentemente, para os cursos de Direito: a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a qual objetiva esclarecer a “curricularização da extensão”, ao prever a inclusão de 10% de extensão³ na carga horária do curso. A priori, pode parecer elevado este percentual para atividades extensionistas, no entanto, ao considerar a hermenêutica do

mas também o incentivo à pesquisa, ao estudo de problemas emergentes, atentando-se à uma carga horária total que permita uma aprendizagem eficaz e abrangente. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/61846/comissao-que-atualiza-curriculo-dos-cursos-de-direito-ganha-novos-membros>. Acesso em: 10 jan. 2024.

³ Os princípios que regeriam a extensão universitária pós-ditadura civil-militar foram debatidos e elaborados no I Encontro de Pró- -Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em novembro de 1987. As representações das 33 universidades presentes criaram o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e definiram que: “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Desde então, o Fórum passou a pautar o debate sobre as formas de institucionalização, financiamento e valorização da Extensão Universitária, buscando identificar traços essenciais da relação entre a universidade e a sociedade (Deus, 2020).

legislador com a promulgação desta Resolução, constata-se uma tentativa de romper o paradigma de ensino jurídico focado exclusivamente na sala de aula com uma formação reduzida a depósitos de conteúdos programáticos. Esta prática contraria a “Pedagogia da Autonomia”, de Freire (1996, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na confluência da curricularização da extensão e do ensino de direitos humanos no ensino jurídico, emerge uma linha de estudo notavelmente subexaminada na literatura acadêmica, correspondendo, assim, a uma lacuna de pesquisa. É certo o debate alusivo à educação em direitos humanos no ensino jurídico relevar uma ampla preocupação dos pesquisadores do Brasil, conforme se observa na vasta literatura tocante sobre o tema.

Quanto à presença da unidade curricular dos direitos humanos nos currículos de Direito, apontam-se os estudos realizados por Haonat *et al.*, (2017), Palmeira, Prado e Cordeiro (2022) e Neves e Ribeiro (2020). Flores (2017) debruçou-se a analisar ementas das disciplinas de direitos humanos das universidades federais brasileiras, com destaque para a presença da disciplina de direitos humanos nas estruturas curriculares de Direito. O estudo conduzido por Béchade (2013) revela os impactos nos processos formativos dos discentes do curso de Direito da Universidade Federal da Paraíba após ter cursado disciplinas na temática dos Direitos Humanos.

Em relevante pesquisa empírica, Góes Junior (2015) evidenciou as percepções dos sujeitos sobre o direito, o ensino jurídico e os direitos humanos em uma instituição pública do Brasil. Em relação aos desafios da EDH no ensino jurídico, Amaral (2017) sublinha, em seu estudo realizado com estudantes de Direito de uma instituição privada do Distrito Federal, a importância do tema na formação jurídica.

Com ênfase na perspectiva humanística na formação jurídica por meio dos direitos humanos, sobrevelam-se os estudos realizados por Sousa Júnior (2006), Petry (2018), Amaral e Amaral (2018) e Sousa Junior e Escrivão Filho (2021). Contudo, vale ressaltar que durante os meses dedicados à revisão de literatura desta tese, não foram identificados trabalhos que conjugassem a educação em direitos humanos de forma transversal nos cursos de Direito mediante curricularização da extensão. A fusão desses dois domínios, embora intrinsecamente relacionada à formação ética e socialmente responsável dos futuros profissionais do direito, permanece carente de uma análise aprofundada.

Esta lacuna na literatura incita a necessidade de explorar como a curricularização da extensão, incorporada à estrutura curricular do curso de Direito, pode servir como fomento para a disseminação efetiva e prática dos princípios fundamentais dos direitos humanos.

A partir deste cenário, a pergunta que motiva o desenvolvimento desta pesquisa se enuncia a partir de um contexto em que os cursos de Direito precisam se adaptar às normas aludidas aos direitos humanos⁴ e extensão e, diante disso, surge o problema de pesquisa: como a curricularização da extensão pode contribuir para uma educação em direitos humanos? Parafraseando o Professor Dr. Humberto Góes Junior (2015, p. 44), em sua tese de doutoramento, este assinala uma compreensão de Schopenhauer: “a novidade não está em estudar o que nunca foi estudado, mas depositar sobre o que parece óbvio uma forma nova de pensar”.

É válido frisar que a presente pesquisa não debruçar-se-á sobre a “crise do ensino jurídico”, pois exímios pesquisadores já o fizeram. Ademais, considerando a Resolução nº 7 em comento, esta foi publicada em dezembro de 2018, com aplicação a partir de janeiro de 2020⁵. Assim, pode-se afirmar não haver nenhuma turma de graduação formada sob a égide dessa normativa. Por isso, ainda não se cabe pesquisar qual foi o impacto da curricularização da extensão na formação jurídica. Talvez, em meados do ano de 2025, seja viável fazer uma pesquisa com este objetivo, pois haverá bacharéis formados sob os preceitos da extensão obrigatória.

Ao refletir sobre a literatura tocante à EDH e à importância da extensão da formação do jurista, a pesquisa em tela tem como objetivo geral examinar a abordagem dos cursos de Direito em relação aos direitos humanos no processo de formação do jurista, incluindo a análise da

⁴ Aqui, faço um breve recorte que me motivou a estudar os direitos humanos no curso de Direito. Inicialmente, partiu de uma inquietação surgida durante 8 anos desempenhando a função de coordenadora de um curso de Direito no município de Mossoró-RN, igual período como professora, bem como por, atualmente, exercer a função de Diretora Acadêmica em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Dentre os cursos ofertados pela referida IES, o curso de Direito está no rol de análises e acompanhamento cotidiano. Ademais, desde 2018 integro a base de avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para as avaliações *in loco* dos cursos de Direito no Brasil. Em dezembro de 2018, com o advento da Resolução nº 7/2018, iniciei reflexões para tentar adequar a Instituição à curricularização da extensão. Para isso, comecei a participar de *workshops*, rodas de conversas e minicursos promovidos pela ABMES, SEMESP e HOPER. Momentos com a presença de coordenadores e diretores de instituições dos mais variados estados do país. A partir dessa realidade-observada, despertou mais ainda o desejo de estudar direitos humanos e curricularização da extensão nos cursos de Direito do Rio Grande do Norte.

⁵ O prazo para a implementação da carga horária obrigatória de extensão é previsto na Resolução nº 7/2018, a qual determinou que as instituições de ensino superior tivessem 3 anos para implementar esta diretriz e, em virtude da pandemia, a este prazo foi adicionado mais 1 ano, conforme reza a Resolução MEC CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020).

contribuição da curricularização da extensão nesse contexto. Destarte, o formato do ensino jurídico é, talvez, um dos pontos de grande questionamento de juristas, operadores do direito, docentes e até mesmo dos próprios estudantes mais críticos que refletem se a formação ocorre por um currículo meramente construído por uma soma de disciplinas⁶, com o estudo de várias leis e doutrinas, ou se constroem um projeto pedagógico com foco no enlace do Direito, Sociedade e o Estado.

Então, mesmo com décadas de estudos e críticas ao melhor modelo da formação do jurista, ainda se observa na prática os mesmos dilemas outrora comprovados em pesquisas epistemológicas. À vista disso, o tema ainda permanece relevante na sociedade atual, e só deixará de ser quando os cursos de direito atingirem uma cultura que não formem apenas reprodutores de códigos e teorias, mas, sim, formem profissionais para além da capacidade técnica e conscientes do seu papel na sociedade.

Neste trabalho, a proposta analisada não se justifica pela pretensão de criar uma fórmula para convergir as concepções das IES do país quanto ao teor da formação, até porque cada uma possui seus próprios princípios, valores e missão. Todavia, no aspecto prático, a pesquisa se torna relevante por ser um breve estímulo para que as IES façam a sua parte em referência à formação, evitando um ensino com a finalidade apenas técnica na graduação em direito. Refere-se aqui, sobretudo, àquelas que, possivelmente, ainda não compreenderam a importância de focar na educação dos direitos humanos por meio da extensão dentro de um cenário propício para ensinar a construção da cidadania.

Com relação à relevância social, apresenta-se como argumento a ênfase na formação com base humanística, pois esta, possivelmente, trará benefícios não só para as vítimas das violações dos direitos humanos, mas, sobretudo, para os estudantes e futuros juristas que poderão testemunhar o poder de transformar uma realidade social e não permanecerem como mero expectadores de injustiças e desigualdades. No que se refere à relevância acadêmica, converge-se para o fato de contribuir para o debate dos direitos humanos na formação jurídica através da curricularização da extensão, uma vez que há lacuna nas pesquisas sobre este tema.

Para atender ao objetivo proposto nesta tese, entende-se que uma adequada caracterização ou classificação da pesquisa é fundamental para garantir a consistência dos argumentos defendidos ao longo de seus resultados e desempenha um papel essencial na confiabilidade do método utilizado.

⁶ Segundo o instrumento de avaliação dos cursos de graduação, a nomenclatura atual é unidade curricular. Mas, aqui, usaremos disciplinas e unidade curricular como expressões sinônimas.

Acerca do seu objetivo, as pesquisas podem ser categorizadas, de acordo com Gil (2018), em exploratórias, descritivas e explicativas. Devido à sua natureza de descrever inicialmente o ensino de Direitos Humanos no curso de Direito, esta pesquisa é classificada como descritiva, pois intenta descrever as características de uma determinada população ou fenômeno. Além disso, esta pesquisa também possui características exploratórias, porquanto busca fornecer uma maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais evidente. Isto se deve ao fato de que a curricularização da extensão é um tema emergente que representa uma lacuna na produção científica.

A respeito da natureza dos dados, a pesquisa é classificada como qualitativa, pois o seu caráter exploratório enfatiza a inadequação de traduzir o objeto em números. Conforme destacado por Yin (2016), a pesquisa qualitativa tem como objetivo representar as opiniões e perspectivas das pessoas em um estudo nas condições reais de vida, o que será realizado na etapa de coleta de dados desta tese. Como parte do processo de obtenção de informações, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos de Direito.

O escopo geográfico abrangeu os cursos de Direito localizados no Estado do Rio Grande do Norte. Conforme dados extraídos do sistema e-MEC, existem 16 Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Norte com autorização para ofertar cursos de Direito. Desse número, sete têm o curso de Direito autorizado em *campus* fora de sede, totalizando 25 cursos ativos no RN distribuídos da seguinte forma: 14 em Natal, 6 em Mossoró, 2 em Caicó, 1 em Nova Cruz, 1 em Parnamirim e 1 em Pau dos Ferros⁷.

A pesquisa foi realizada com oito coordenadores, sendo dois de instituições públicas e seis de privadas, e não houve repetição de curso da mesma instituição (daquelas as quais possuem *campus* fora de sede). Ainda, para efeitos de registro, os participantes, por serem agentes que promovem ação de natureza pública – que é a formação educacional – não precisariam, em tese, de ter suas entrevistas mantidas em sigilo. Todavia, ao considerar que o problema de pesquisa não é consequência de uma localidade (região) específica, mas, sim, de abrangência geral, não será mencionado os nomes dos coordenadores, bem como as instituições as quais atuam como coordenadores para não regionalizar o campo de pesquisa.

Antes de realizar a entrevista, os coordenadores foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Eles receberam informações sobre os objetivos e

⁷ Dados obtidos na consulta avançada no sistema de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 22 mar. 2023.

procedimentos da pesquisa, enfatizando que sua participação era voluntária e que o anonimato seria garantido. As entrevistas foram conduzidas pessoalmente, seguindo um roteiro que consistia nas seguintes questões: 1) Como é abordado o ensino de Direitos Humanos no curso? 2) O curso já implementou a curricularização da extensão (Resolução nº 7/2018)? Se a resposta for positiva: 2.1) de que forma? 2.2) Quais foram os principais desafios enfrentados?

As entrevistas foram realizadas no período de julho a agosto de 2023, com duração média de 15 minutos. Após a coleta dos dados, efetuou-se a transcrição das respostas, seguindo as etapas de organização do material e aplicação da técnica de análise temática proposta por Bardin (2015). Essas etapas culminaram na definição de categorias que serviram para a análise e a discussão dos resultados.

Para melhor execução e aprofundamento da pesquisa, este trabalho foi dividido em seis capítulos. O primeiro, introdutório, enuncia o problema de pesquisa, objetivo e relevância do estudo e a metodologia utilizada. No que diz respeito à revisão de literatura, o capítulo dois destaca a construção histórica dos direitos humanos e a concepção contra-hegemônica a partir das reflexões de Boaventura de Souza Santos⁸. Neste capítulo, o enfoque apresentado dos direitos humanos fundamenta-se para situar o leitor sobre as lutas travadas pela sociedade, a fim de garantir o respeito da dignidade da pessoa humana. O terceiro capítulo enaltece a importância da educação em e para os direitos humanos no ensino jurídico e sua presença no cenário de transformação social. No quarto capítulo, a abordagem se expressa na crítica à fragmentação do estudo dos direitos humanos na formação do bacharel em direito, o estudo da transversalidade dos direitos humanos no ensino jurídico e a importância da extensão na formação crítica e reflexiva.

Em seguida, são apresentados os resultados e as discussões a fim de responder ao problema de pesquisa, atender ao objetivo do estudo e proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre a interseção entre a abordagem dos cursos de Direito em relação aos direitos humanos e a influência da curricularização da extensão na formação jurídica. E, por fim, nas considerações finais, aponta-se as fragilidades e as possibilidades de inclusão da extensão no percurso formativo do estudante de direito.

⁸ Doutor em Direito pela Universidade de Vale, Sociólogo, Professor Catedrático da Faculdade de Economia, da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar, da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison, e Global Legal Scholar, da Universidade de Warwick. É, igualmente, Director Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça.

2 EMERGÊNCIA DE UMA CULTURA PARA OS DIREITOS HUMANOS

A emergência de uma cultura para os direitos humanos é um processo fundamental e contínuo na busca por uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com a dignidade de todos os seres humanos. Essa cultura se refere à adoção e à internalização por parte das sociedades e indivíduos, dos princípios e dos valores subjacentes aos DH, estes, por sua vez, têm raízes profundas na história da filosofia política e na evolução dos sistemas legais. Todavia, é tarefa árdua estabelecer um marco que configure seu surgimento, assim como há grande polêmica quanto à sua natureza: se são direitos inerentes ao ser humano desde sua concepção, independente de existir um fato ou uma legislação; se configuram apenas direitos se forem positivados; ou, direitos sistematizados que derivam da historicidade.

Ao longo deste capítulo, ficará elucidado que a doutrina defendida para o fundamento dos direitos humanos parte de uma construção histórica, porquanto a sua existência não pode ser minimizada apenas por uma mera formalidade de legislação. Sobre este entendimento, Piovesan (2021) defende que os DH não são um conjunto de dados, mas, sim, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução, pois apesar da importância das normas que almejam garantir a efetividade dos direitos, estes não podem reduzir-se às normas.

Destarte, compreender a dignidade suprema e, conseqüentemente, os direitos da pessoa humana no curso da história, é imperioso vir à tona os sofrimentos físicos e morais oriundos de massacres em massa, torturas e explorações aviltantes que podem ser rememoradas no contexto mundial. Com as grandes guerras que desencadeavam em inúmeras mortes, estimulavam o horror na sociedade e aquela sensação de violência generalizada fazia nascer o sentimento de reivindicar uma vida mais digna para o ser humano.

Mas, nem sempre a busca pela igualdade e pela garantia dos direitos humanos era uma luta para todas as pessoas. Na Alta Idade Média, por exemplo, marcada pelo feudalismo⁹, houve a ruptura da supremacia do poder político e econômico, cuja tentativa de reconstrução ocorreu a partir do século XI, quando o imperador carolíngio e o Papa disputavam a hegemonia do território europeu. Contudo, contra este cenário de abuso de união de poderes, surgiu a

⁹ Na releitura conceitual de Marx, Perry Anderson (1987) estabelece o sistema feudal com a decorrência da colisão/síntese do mundo bárbaro com os valores clássicos do Império romano em decadência. Em amálgama, o clientelismo de base latina e a tradição comunitarista do *comitatus* (fidelidade militar) germânica que produziram o germe das relações vassálicas que marcariam uma Europa, também em processo de construção conceitual. Uma fusão geradora de uma sociedade de base camponesa, desatrelada do desejo acumulativo de bens e focada no abandono da existência real, em favor da providência salvadora divina.

Declaração das Cortes de Leão, de 1188, e a Carta Magna, de 1215, na Inglaterra (Martinez, 1999).

Com este fato, a história narra uma das primeiras lutas pela liberdade, o que se pode caracterizar o nascedouro do que no futuro chamar-se-ia de “Direitos Humanos”, apesar de não ter se apresentado como uma tentativa generalizada, porquanto direcionava-se para um pequeno grupo. Neste diapasão, cabe descrever as palavras de Comparato (2019, p. 58):

No embrião dos direitos humanos, portanto, despontou antes de tudo o valor da liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social, o que só viria a ser declarado ao final do século XVIII, mas sim liberdades específicas, em favor, principalmente, dos estamentos superiores da sociedade – o clero e a nobreza –, com algumas concessões em benefício do “Terceiro Estado”, o povo.

É nítida a importância do debate sobre os fatos que caracterizam a origem dos direitos humanos para deixar o leitor situado no seu processo de construção, bem como entender os problemas enfrentados pela sociedade até culminar em uma compilação da legislação para a defesa de um direito resguardado de todo ser humano, independente de raça, gênero, idade e classe social.

Neste raciocínio, Bobbio (2004, p. 30) defende que “os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvendo-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declarações de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais”. Logo, as leis sobre o tema são apenas uma consequência das lutas que fundamentam o nascedouro dos direitos humanos.

Não obstante ser fundamental a delimitação histórica do surgimento dos direitos humanos, convém destacar que atualmente todas as atenções não estão voltadas apenas para esta questão, mas, sim, de fomentar ações e estratégias para garantir os ditames legais acerca da efetiva proteção desses direitos para a sociedade. Fala-se em surgimento dos direitos humanos, proteção dos direitos humanos, apesar disso é imperioso elucidar uma pergunta clássica: o que são os direitos humanos?

Para esta resposta, vale mencionar o entendimento de uma ala tradicional que minimiza sua amplitude, pois estes direitos servem apenas, nas palavras de Flores (2009, p. 20), para “justificar o injustificável” e não contribuem para resolver os reais problemas oriundos com a ausência da dignidade da pessoa humana. Posto isto, não é incomum ouvir expressões pejorativas dos direitos humanos sempre numa perspectiva criminal, ao reduzir a magnitude desta luta para, simplesmente, defesa de “bandidos”.

Eis o retrato de uma sociedade adoecida, reflexo da ausência de sensibilidade e não valorização de sua própria raça humana. O olhar para o outro, identificar as necessidades coletivas e a ausência do necessário para uma vida digna deixou de ser pauta para uma parte da sociedade, a qual estimula uma perspectiva egocêntrica com busca de defesa dos interesses individuais.

No tocante à dificuldade de adequar o aspecto conceitual dos direitos humanos, Martinez (1999, p. 22) adverte: “às vezes, pode-se ter a sensação de que muitos ativistas de direitos humanos não sabem muito bem o que querem dizer quando usam a palavra com significados diferentes, até mesmo com acentos contraditórios em conteúdos parciais”. Desta maneira, a reflexão sobre o conceito de direitos humanos não revela tarefa de fácil definição, dada a sua vasta abrangência em contextos históricos com interesses ideológicos e filosóficos enraizado em cada cultura social.

Noutro diapasão, há a definição dos direitos humanos pelo autor Joaquim Herrera Flores, em sua obra “A (Re) invenção dos Direitos Humanos”, ao enfatizar a necessária mudança do entendimento tradicional e expressar várias indagações antes de adentrar na complexidade conceitual. A saber:

O que ocorre com os direitos sociais, econômicos e culturais? O que dizer dos direitos coletivos dos povos indígenas? O que fazer com tantos anúncios de igualdade formal, quando a realidade mostra, por exemplo, a mulher ainda numa posição social inferior à do homem no âmbito trabalhista e no acesso às decisões institucionais? Como encarar a partir dos direitos humanos (entendidos tradicionalmente como parte de uma essência humana que os ostenta pelo mero fato de existir) as terríveis realidades de fome, miséria, exploração, marginalização em que vivem mais de 80% da humanidade? (Flores, 2009, p. 20).

Para sistematizar as respostas aos questionamentos supramencionados do jusfilósofo espanhol e conceituar direitos humanos numa visão holística, cabe uma breve reflexão das expressões “direitos” e “humanos” de forma independente. A definição de “direito” pode ser compreendida sob o olhar da *civil law*, ou seja, a codificação desenvolvida na modernidade europeia, ou no modelo da *common law*, com base nos costumes, uso sociais e precedentes judiciais, a exemplo do sistema inglês. Seja qual for a compreensão, o certo é que se observa a criação normativa por poderes previamente estabelecidos e vinculam o enraizamento da *Lei* ao *Direito*, como se este só existisse porque há uma codificação, eis o monismo jurídico (Sousa Júnior; Escrivão Filho, 2021).

Deve-se, pois, ter cautela ao refletir a respeito do termo “direitos” como uma consequência de reconhecimento jurídico passível de ter exaurido todas as normas regulatórias para a defesa das injustiças e da erradicação das desigualdades sociais. Isto desencadeia um pensamento minimalista de todo o processo de lutas que estão por trás da legislação e, sobretudo, de seguir firmes no propósito de perpetuar a busca constante da garantia da dignidade humana (Flores, 2009).

Desse modo, não é cabível estagnar a ideia de direitos como um sistema pronto e acabado, sem realizar recortes históricos e sem projetar as adaptações oriundas das constantes mudanças sociais. Isto incorreria em um grave equívoco conceitual que distancia o *animus* do surgimento dos direitos humanos, visto que não se deve esquecer as lutas sociais e os conflitos que remontam séculos passados, bem como considerar o arcabouço normativo como a *ultima ratio* da efetivação das garantias dos DH.

Todavia, é mais coerente substituir o entendimento de “direitos” como construção normativa finalizada por “compromissos e deveres que surgem das lutas pela dignidade, os conflitos e as práticas sociais que sempre estarão presentes em nossa análise” (Flores, 2009, p. 21). Com supedâneo nesta reflexão, depreende-se um inescusável protagonismo de todo ser humano para assumir o compromisso de empatia com a classe mais marginalizada e que pugna com mais veemência por uma vida digna.

Em referência a importância das lutas do ser humano para garantia dos direitos, Rubio (2010) desperta para a esperança ser influenciada, entre outras coisas, pela ideia de que as pessoas têm a capacidade de oferecer respostas solidárias, não obstante estas ainda não sejam tão eficazes quanto deveriam ser. Além disso, a esperança é alimentada pela existência de instituições que trabalham para proteger a dignidade humana em face de diferentes formas de agressão. A luta pelos direitos humanos e sua garantia tem criado oportunidades para um mundo menos injusto, servindo como uma forma de enfrentar adversidades causadas consciente ou inconscientemente por várias formas de poder.

Nessa esteira, convém estabelecer um pacto para fomentar uma empatia com o *outro* e trabalhar na esfera da corresponsabilidade de todos pelas lutas sociais em busca da dignidade. Porquanto, romper a ideia de fazer tão somente o previsto no compêndio de leis sobre a garantia dos direitos humanos compõe a “categoria de deveres autoimpostos nas lutas sociais pela dignidade, e não de direitos abstratos nem de deveres passivos que nos são impostos a partir de fora de nossas lutas e compromissos” (Flores, 2009, p. 21).

Flores (2009, p. 18) arremata:

O “direito” dos direitos humanos é, portanto, um meio – uma técnica –, entre muitos outros, na hora de garantir o resultado das lutas e interesses sociais e, como tal, não pode se afastar das ideologias e das expectativas dos que controlam seu funcionamento tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional.

Destarte, a grande (in) compreensão e falta de consenso para o significado de *direitos* já anuncia o quão complexo é encontrar a melhor definição de direitos humanos. Noutro norte, há o segundo termo da locução: “humanos”.

Para adentrar em um universo conceitual de “humanos” seria oportuno trazer teorias oriundas da ciência, da filosofia e da religião, cujo tema por si só já fundamentaria uma vasta pesquisa. Para o objetivo proposto neste trabalho, é importante que se delimite o marco da vida humana pela concepção civilista a qual dispõe no artigo 2º do Código Civil: “a personalidade civil da pessoa começa com o nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro”¹⁰ (Brasil, 2002a).

Mesmo com várias teorias distintas quanto à definição do início da condição humana, a bem da verdade é mais difícil a sociedade entender quem é o ser humano e, sobretudo, respeitá-lo. Com um breve resgate histórico do período colonial, os escravizados eram considerados *res* que poderiam ser comprados e vendidos, realidade observada até 1888, mesmo estando em vigor a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, sob os auspícios da Declaração Francesa denominada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de acordo com a qual os homens nascem livres e iguais (Piovesan, 2021).

Desse modo, os “direitos do homem” que fundamentaram a Carta Magna de 1824 já nasceram infringindo as condutas sociais, e mesmo após quase dois séculos a realidade não mudou. Sobre a falta de consciência da condição humana, vale relembrar o episódio do índio Pataxó que dormia no banco da praça quando jovens atearam fogo e, em resposta à polícia, disseram “pensávamos que era um mendigo”. O fato foi amplamente televisionado, gerou um clamor social e repercutiu em várias searas sociais com ênfase a uma redução cultural em que o “índio” poderia ter perdido a vida de forma brutal por ter sido confundido com um “mendigo”. Então, seja sob a égide da primeira constituição, seja nos dias atuais, o certo é que a sociedade

¹⁰ Vale, também, a reflexão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI 3.510, em 2008, referente às pesquisas com célula troco, que estabelece a vida como elemento constitutivo do início da condição humana.

não evoluiu no que tange ao tema da condição humana, ao respeito das culturas, das tradições, da diversidade étnico-cultural e racial.

Ao que parece, portanto, igualmente difícil estabelecer um conceito delimitado acerca de direito e humano, resta incontestemente também a dificuldade em extrair um conceito de direitos humanos que não exprima abstrações. Logo, é elucidativo fazer uma analogia com a definição de liberdade da poetisa Cecília Meireles na obra denominada “Romanceiro da Inconfidência”, a saber: “liberdade é algo difícil de explicar, porém fácil de entender e sentir”. Eis uma reflexão meireliana que pode ser equiparada à tentativa de definir os direitos humanos. *A priori*, ouvir a expressão pode gerar um ilusionismo jurídico de proteção, como se o simples fato de ter uma legislação em relação ao assunto já haja uma garantia efetiva de seu cumprimento. Como consequência, essa ilusão gera um efeito imobilizador da sociedade, uma vez que a percepção de satisfação paira sob uma ótica de justiça social, o que culmina com uma noção abstrata dos direitos humanos, “identificando-os com normas jurídicas que, apesar de previstas, não estão ao alcance dos sujeitos coletivos de direito, ao passo que vários direitos ainda não previstos, sequer podem ser reivindicados” (Sousa Júnior; Escrivão Filho, 2021, p. 27).

Mas, afinal, o que são os direitos humanos? Para fins didáticos, utilizar-se-á neste tópico um conceito abstrato como um processo histórico de lutas para o combate às opressões e à violação da dignidade humana, independente de raça, etnia, nacionalidade, condição social, econômica ou qualquer outro fator que possa gerar desigualdade.

Sánchez Rubio, em sua obra “Encantos e Desencantos do Direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações”, conceitua direitos humanos:

Quando falamos de direitos humanos, esta dimensão emancipatória, como significante excedente que convoca a humanidade, é a que sugere e provoca sua conotação positiva, atraente e encantadora. Que todo ser humano possa sexualmente, etnicamente, culturalmente, politicamente, economicamente, a partir de sua posição de gênero e socialmente, autoproduzir sua identidade e significar sua realidade como sujeito vivo e criador de realidades, alude a diversos processos de luta por meio dos quais seus atores protagonistas reclamam e reivindicam a capacidade de se autogerir como sujeitos (Rubio, 2014, p. 14).

Os direitos humanos podem também ser conceituados numa perspectiva extraída da Bíblia Sagrada, ao realizar uma interpretação dos Dez Mandamentos (Êxodo 20:2-17), que revela o dever de respeito e de proteção aos direitos do próximo. Ainda na leitura de Êxodo (22:1-16), há evidências que regulamentam o comportamento humano para a proteção das pessoas mais vulneráveis e a coibição das injustiças. No que se refere a não discriminação por

raça, sexo, cultura ou posição social, a Bíblia estabelece ensinamentos em Gálatas 3:28¹¹, Colossenses 3:11¹² e Tiago 2:2-4¹³.

Cabe registrar, ainda, que os direitos humanos foram enaltecidos com o advento do Estado Liberal, sobretudo, com as revoluções liberais desse período, como nos Estados Unidos, que deu origem à Declaração de Independência Americana, cujas primeiras palavras são um verdadeiro manifesto liberal aos direitos humanos: “Consideramos estas verdades como autoevidentes, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes são vida, liberdade e busca da felicidade” (Declaração..., [1776], documento eletrônico).

A Revolução Francesa também é comumente associada como o passo mais importante para a consolidação da predominância do ideário liberal, e seu respectivo modelo de Estado foi idealizada em prol do individualismo da burguesia e contém em seu bojo uma escolha pela liberdade. Da revolução, originou-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) que iria refletir a partir de sua divulgação um ideal de âmbito universal, ou seja, o de liberdade, igualdade e fraternidade humanas acima dos interesses de qualquer particular (Moraes, 2014).

O artigo 16 da referida Declaração proclamou: “Toda a sociedade na qual não está assegurada a garantia dos direitos, nem determinada a separação dos poderes, não tem constituição” (Declaração..., [1776], documento eletrônico). Tal enunciado consistiu numa arma do liberalismo contra o absolutismo, caracterizado pela fusão do monarca com o Estado. Assim, a doutrina liberal conseguiu eliminar as arbitrariedades aos direitos fundamentais dos cidadãos cometidos pela realeza.

Os direitos humanos, então, nascidos com bases históricas de tragédias, são aferidores da legitimação de todos os poderes sociais, políticos e individuais. Logo, uma crise no existencialismo desses direitos acarreta, por conseguinte, uma crise de poder de toda a sociedade democraticamente organizada.

Acerca dos aspectos conceituais e da terminologia linguística de direitos humanos x direitos fundamentais, é válido resgatar que a primeira nomenclatura utilizada para se referir à

¹¹ Nisto não há judeu nem grego; não há servo nem livre; não há macho nem fêmea; porque todos vós sois um em Cristo Jesus (Gálatas 3:28)

¹² Onde não há grego, nem judeu, circuncisão, nem incircuncisão, bárbaro, cita, servo ou livre; mas Cristo é tudo, e em todos (Colossenses 3:11)

¹³ Porque, se no vosso ajuntamento entrar algum homem com anel de ouro no dedo, com trajes preciosos, e entrar também algum pobre com sórdido traje, E atentardes para o que traz o traje precioso, e lhe disserdes: Assenta-te tu aqui num lugar de honra, e disserdes ao pobre: Tu, fica aí em pé, ou assenta-te abaixo do meu estrado, porventura não fizestes distinção entre vós mesmos, e não vos fizestes juízes de maus pensamentos? (Tiago 2:2-4).

proteção e à efetividade da dignidade da pessoa humana foi “Direito Natural”, remontando a época do jusnaturalismo no século XVIII, onde bastava ser homem para possuir direitos e usufruí-los. Sobre este tema, Peces-Barba Martinez afirma que a origem da história dos direitos humanos se relaciona com os direitos naturais que foram considerados como fundamentais e inalienáveis. Nas primeiras Declarações de Direitos Liberais no século XVIII, especialmente nos modelos americanos e franceses, a expressão “direitos do homem” era comumente usada para se referir a esses direitos. Ou seja, esses documentos legais pioneiros estabeleceram a ideia de que os direitos humanos são direitos naturais inerentes a todos os seres humanos e devem ser respeitados (Martinez, 1999).

Logo, a nomenclatura “Direitos Naturais”, correntemente chamada de “Direitos do Homem”, por não se constituírem uma universalidade, mas tão somente às pessoas do sexo masculino, perdeu sua aplicabilidade e os referidos direitos passaram a ser chamados de Direitos Fundamentais, ocupando-se do plano constitucional e visando assegurar os direitos intrínsecos a todos aqueles que pertenciam à sociedade (Andrade, 2017).

Além disso, cabe apontar, ainda, o pensamento de Martinez (1999), quando diz que o termo “Direitos Naturais” tem importância na história dos direitos humanos, porém seu uso perdeu significado nos dias de hoje. Além disso, no idioma regularmente usado por profissionais do direito e cidadãos, sua frequência tem atenuado progressivamente. Não parece ser a expressão apropriada para abranger o fenômeno dos direitos humanos nos dias atuais. Portanto, considera-se a importância histórica da expressão linguística “Direitos Naturais”, ainda assim, pelos motivos expostos, esta caiu em desuso e fora dado espaço para o surgimento de outras denominações, como “Direitos Fundamentais”.

Não obstante os “Direitos Fundamentais” e “Direitos Humanos” objetivarem proteger os bens jurídicos mais sensíveis no plano da proteção da dignidade humana, o que se convencionou chamar de “Direitos Humanos” são direitos pertencentes à essência da pessoa humana, direitos inalienáveis e imprescritíveis que se referem ao ser humano com validade universal e tutelados pela ordem jurídica internacional, ou seja, os direitos de liberdade, de igualdade e mesmo os de fraternidade presentes nas declarações universais, nas convenções e tratados internacionais. Desta forma, pode-se entender os direitos humanos como uma vertente vinculada ao âmbito externo, de abrangência universal e que tem por escopo proporcionar uma humanização dos direitos.

Já a expressão “direitos fundamentais”¹⁴ são normas ligadas à dignidade da pessoa humana e à limitação de poder e tem os direitos tutelados pela ordem constitucional interna de cada Estado, a qual, muitas vezes, reproduz o conteúdo previsto nas declarações internacionais de direito, como, a exemplo, da Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê um amplo rol de direitos fundamentais, sejam eles individuais, coletivos, políticos, sociais, difusos sejam, ainda, transindividuais (Comparato, 2019).

Esta concepção dos direitos humanos que atribui o reconhecimento da pessoa humana na ordem jurídica internacional e os direitos fundamentais positivados na esfera do direito constitucional não deve, todavia, ser excludente ou incompatível entre si, pois o reconhecimento dessa diferença não significa desconsiderar a íntima ligação entre as duas expressões, porquanto “não há dúvida que os direitos fundamentais, de certa forma, são também sempre direitos humanos, no sentido de que seu titular sempre será o ser humano, ainda que representado por entes coletivos, apenas, significa que estão em esferas distintas de positivação” (Sarlet, 2017, p. 303).

No tocante à limitação do poder do Estado, os direitos fundamentais se relacionam com a garantia de “não ingerência do Estado na esfera individual e a consagração da dignidade humana, tendo um universal reconhecimento por parte da maioria dos Estados, seja em nível constitucional, infraconstitucional ou mesmo por tratados e convenções internacionais” (Moraes, 2011, p. 21). Assim sendo, identifica-se convergência na essência e na finalidade dos direitos humanos e direitos fundamentais: assegurar um conjunto de direitos inerentes à dignidade da pessoa humana. Logo, a única diferença reside na localização da norma que dispôs sobre a concretização dos mesmos.

Como explica Andrade (2017, p. 79):

Os direitos da pessoa humana possuem em seu conteúdo certa semelhança com o direito natural, ao passo que dependem de acordos internacionais, como convenções ou tratados para serem reconhecidos propriamente como direitos, haja vista não estarem positivados, servindo como fundamentos e matéria-prima para positivação dos Direitos Fundamentais. Note-se que a proteção e a efetivação do Direito Internacional dos Direitos Humanos erguem-se no

¹⁴ Em sentido contrário, é válido expressar o entendimento de Martinez (1999, p. 37) acerca de direitos fundamentais: “Os direitos fundamentais expressam tanto uma moralidade básica quanto uma legalidade básica. A sua proximidade com o termo direitos humanos, salva a sua ambiguidade, permite o uso dos direitos fundamentais abertos àquela primeira e essencial dimensão ética que se perde com uma excessiva orientação constitucionalista ou administrativa a que a ideia de direitos se reduziria com a terminologia liberdades públicas ou direitos públicos subjetivos. Em conclusão, parece que o termo “direitos fundamentais” é conveniente para identificar o fenômeno dos direitos, embora não queiramos entrar em disputas verbais sem sentido ou favorecer qualquer tipo de substancialismo linguístico”.

sentido de resguardar o valor da dignidade humana, concebida como fundamento dos Direitos Humanos, e que é fruto de precedentes históricos da moderna sistemática de proteção internacional, o que exige uma análise acerca desses marcos que sustentam a sua evolução.

No Brasil, como se vê na Constituição Federal de 1988, os direitos fundamentais passam ao *status* de normas centrais do ordenamento jurídico, com ênfase na dignidade da pessoa humana, e revelam os valores da sociedade a ser protegida e promovida, incondicionalmente, por todos aqueles submetidos à ordem constitucional, inclusive no momento da aplicação das demais normas desse sistema.

Sobre a dignidade da pessoa humana e a situação do homem no mundo, Comparato (2019) ensina poeticamente se referir a parte mais bela e importante de toda a história, ou seja, é uma revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais, merecem igual respeito, como sendo os únicos entes do mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar belezas. Enaltece, ainda, que devido a essa igualdade fundamental ninguém – seja indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso, seja nação – pode se considerar superior aos outros.

Numa perspectiva histórica, os direitos ou “humanos” ou “fundamentais” – a depender da sua concepção – passaram por várias fases de transformação em relação ao conteúdo, titularidade e efetivação, cuja evolução é corriqueiramente denominada de gerações. Todavia, vale apontar críticas envolvendo a nomenclatura “gerações”, posto que esta subentende que há direitos adquiridos sobrepostos aos outros, como se houvesse alternância na conquista de direitos. Na verdade, o que ocorre é um reconhecimento progressivo de direitos com caráter cumulativo e complementar, o que Sarlet (2017), por exemplo, prefere chamar “dimensões” dos direitos humanos fundamentais ao se referir a sua evolução.

Os direitos fundamentais de primeira dimensão foram reconhecidos nas primeiras constituições escritas e revelavam o pensamento liberal da burguesia do século XVIII. O ideal burguês, caracterizado por ser individualista, travou uma luta da sociedade civil contra o Estado, cujo anseio era conceber os direitos dos indivíduos perante o Estado, demarcando uma zona de não intervenção estatal e, conseqüentemente, aumentando a autonomia individual em face do seu poder. Estes foram denominados de “direitos civis e políticos”, sendo os primeiros compreendidos pelo direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Já os direitos políticos refletem o direito de voto e a capacidade eleitoral passiva. Neste ínterim, vale lembrar que algumas garantias processuais se enquadram nesta categoria como o devido processo legal, *habeas corpus* e direito de petição (Sarlet, 2017).

Na concepção de Bonavides (2020), não há problema na denominação *gerações*¹⁵ dos direitos fundamentais. Para ele é irrelevante a discussão, pois é obvio que a conquista dos direitos em momentos posteriores não exclui as garantias já concedidas no decorrer da história. Em que pese a dissonância de entendimento no tocante às expressões *dimensão* e *geração* dos direitos, o autor também corrobora com o entendimento que os direitos de primeira geração são de titularidade do indivíduo, oponíveis ao Estado, e ostentam uma subjetividade ao valorizar as liberdades abstratas do ser humano.

Numa linha histórica, depreende-se que os direitos de primeira dimensão (ou *geração* na concepção de Bonavides, 2020) obtiveram o nascedouro no século XVIII, e mesmo de cunho abstrato houve a formalização em 1789 com a Declaração dos Direitos do Homem. Já os direitos de segunda dimensão, alcunhados de “direitos econômicos e sociais e direitos culturais”, foram concebidos como atuações do Estado Social, considerado, agora, como o principal garantidor dos direitos humanos.

O século XIX foi cenário de sérios problemas de ordem social e econômica que a industrialização desencadeou e, como consequência, houve a constatação que os direitos de liberdade e de igualdade outrora consagrados não estavam por si só atingindo o seu objetivo primordial, ou seja, a garantia plena dos direitos do indivíduo. Neste contexto, nasceram os movimentos reivindicatórios com a finalidade de atribuir ao Estado um protagonismo para a realização da justiça social, momento em que surgiram direitos mais concretos, como, por exemplo a assistência social, a saúde, a educação e o trabalho (Sarlet, 2017).

Ainda sobre os direitos de segunda dimensão, Sarlet (2017, p. 316) arremata:

Na esfera dos direitos de segunda dimensão, há que se atentar para a circunstância de que tal dimensão não engloba apenas direitos de cunho positivo, mas também as assim denominadas “liberdades sociais”, como bem mostram os exemplos de liberdade de sindicalização, do direito de greve, bem como o reconhecimento de direitos fundamentais aos trabalhadores, tais como o direito a férias e ao repouso semanal remunerado, a garantia de um salário mínimo, a limitação da jornada de trabalho entre outros. A segunda dimensão dos direitos fundamentais abrange, portanto, mais do que os direitos a prestações, nada obstante o cunho “positivo” possa ser considerado como o marco distintivo desta nova fase na evolução dos direitos fundamentais.

¹⁵ Força é dirimir, a esta altura, um eventual equívoco de linguagem: o vocábulo “dimensão” substitui com vantagem lógica e qualitativa, o termo “geração”, caso este último venha a induzir apenas sucessão cronológica e, portanto, suposta caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade. Ao contrário, os direitos da primeira geração, direitos individuais; os da segunda, direitos sociais; e os da terceira, direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade, permanecem eficazes, são infraestruturais, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia (Bonavides, 2020, p. 586).

Após a consagração dos direitos inerente ao indivíduo em um cenário de busca pela liberdade e não intervenção estatal, bem como ao atravessar a sistematização de direitos com a participação do Estado Social, é chegada a vez de avançar para os direitos de terceira dimensão, cuja principal característica é a desvinculação dos direitos associados apenas na ordem individual, mas, sim, atribuindo a titularidade à proteção de grupos (povo, nação). Por isso, são denominados direitos transindividuais, também conhecidos como os direitos coletivos, solidários e fraternos.

Esses direitos surgiram a partir da década de 1970 e estão relacionados ao reconhecimento dos direitos dos grupos e das comunidades, como também à proteção do meio ambiente e do patrimônio cultural. Entre os direitos humanos de terceira dimensão, pode-se destacar: direito ao desenvolvimento sustentável – reconhece que o desenvolvimento econômico deve estar em harmonia com a proteção ambiental e a justiça social; direito ao meio ambiente, cujo direito reconhece que todos têm o direito de viver em um ambiente saudável e equilibrado, e que é dever do Estado proteger o meio ambiente para as presentes e futuras gerações; direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural, com ênfase ao reconhecimento que todas as culturas têm valor e devem ser protegidas e preservadas; direito à paz, valor universal e que todos têm o direito de viver em um ambiente pacífico e seguro; e autodeterminação dos povos (Bonavides, 2020).

O século XX foi berço para consagrar os direitos de terceira dimensão e, juntamente, com os de primeira e segunda, abriram caminho para uma concepção de universalidade dos direitos humanos fundamentais, ao fortalecer a ideia de criar mecanismos para a garantia efetiva dos direitos inerentes ao ser humano, evitando-se, assim, o sentido meramente abstrato e metafísico que fundamentou a ideologia liberal da Declaração dos Direitos do Homem no período da Revolução Francesa. Logo, a união de todos os direitos é fundamental para a garantia de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável e devem ser promovidos e respeitados pelos Estados e pela sociedade como um todo.

Ressalta-se que os direitos humanos não se limitam aos direitos fundamentais descritos na Constituição Federal e nos direitos consuetudinários, estando estes sempre sujeitos a novas leituras e abordagens. O fato é que nem mesmo o mais “claro” dos artigos da Constituição está imune à interpretação, haja vista que a Carta Magna não se configura como uma lista fechada nas quais as situações concretas se subsumiriam ou não (Torres, 2011).

Com base nos fatos históricos, observa-se que os direitos humanos estão alinhados com a criação de mecanismos que auxiliam as pessoas a concretizar valores, cuja identidade deve estar primordialmente na sociedade, e não nas esferas estatais.

2.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – 1948

A definição de direitos humanos já ficou demonstrada que é uma tarefa complexa e polêmica, dado ao fato de existir várias nuances teóricas. Partindo do pressuposto que estes direitos não são uma mera compilação de dados, extrai-se uma verdadeira consequência de construção histórica fundamentada por lutas sociais. Visto o aspecto conceitual, bem como o fundamento da existência dos direitos humanos, importa ampliar os horizontes para uma reflexão tocante à abrangência da proteção a estes direitos. Quem deve protegê-los? Quem é o sujeito de direitos que deve ser protegido?

Faz-se interessante pontuar que a proteção aos direitos humanos após seu nascimento no contexto internacional, migrou paulatinamente para os países que se apoderaram de regras universais para inserir nas suas próprias leis. Sobre este aspecto, Piovesan (2021), em sua obra “Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional”, menciona três marcos no processo de internacionalização dos direitos humanos: Direito Humanitário, Liga das Nações e Organização Internacional do Trabalho. Antes disso, o direito internacional era uma referência apenas à proteção das prerrogativas dos Estados, sem salvaguardar os direitos dos seres humanos.

O advento da primeira guerra mundial trouxe como consequência a criação de regras para limitar a atuação estatal e, mesmo de forma incipiente, assegurar a observância de direitos fundamentais dos civis e dos militares fora de combate, como, por exemplo, àqueles feridos na guerra, doentes ou prisioneiros. Eis o Direito Humanitário, também chamado de Direito Internacional da Guerra, reverberado apenas em situações de extrema necessidade nos conflitos armados ao limitar a atuação Estatal em prol da defesa e da proteção humanitária (Lafer, 2005).

Logo, o objetivo do direito humanitário é reduzir o sofrimento humano durante os conflitos armados e proteger os mais vulneráveis. Sua importância radica no estabelecimento de normas que devem ser respeitadas por todas as partes envolvidas, a fim de evitar mais sofrimento das pessoas afetadas pela guerra.

Sob uma ótica internacional, vislumbra-se, então, uma latente preocupação em regular a autonomia dos Estados em tempos de guerra com o fundamento de evitar mais catástrofe em

decorrência dos seus efeitos secundários. Neste caso, não havia uma proteção universal para todo cidadão e em qualquer época, mas, sim, nascia a proteção ao ser humano em tempos de guerra.

Além do Direito Humanitário, a Liga das Nações, criada na Conferência de Paz de Versalhes, que pôs fim a primeira guerra mundial, reforça a limitação da soberania dos Estados em prol da promoção da paz e da segurança internacional. A Convenção¹⁶ proveniente da Liga das Nações previa a condenação das agressões externas contra a integridade territorial e a independência política de seus membros, bem como, mesmo de forma genérica, destacava a proteção aos direitos humanos, com ênfase ao sistema de minorias e parâmetros dignos de condições de trabalho para homens, mulheres e crianças. Vale sublinhar, ainda, a contribuição da Organização Internacional do Trabalho, que estabeleceu padrões justos e dignos de condições de trabalho (Piovesan, 2021).

É fato que o momento após a primeira guerra foi propício para articular limitações do poder absoluto dos Estados e evitar constantes violações às nações menos favorecidas economicamente. Neste contexto, a referida Convenção estabeleceu obrigações e impôs sanções para o descumprimento das regras contidas no documento, o que foi um fator significativo de mudança em relação ao alcance internacional tocante ao respeito dos direitos humanos.

Ademais, a Segunda Guerra Mundial estabeleceu uma nova referência para a barbárie com os seus quase 60 milhões de mortos, sendo a maioria civis. Como consequência da destruição, milhões de pessoas se tornaram refugiadas no final da guerra, vivendo em campos para pessoas desalojadas. É certo que todas as potências envolvidas na guerra atacaram civis em algum momento, porém, ao final da guerra, foram publicizadas as revelações relacionadas aos atos horrendos cometidos pelos alemães, o que chocou a população mundial. Os julgamentos de Nuremberg, de 1945-1946, não só chamaram a atenção do grande público para essas atrocidades, mas, ainda, estabeleceram o precedente de que os governantes, os funcionários e o pessoal militar podiam ser punidos por crimes “contra a humanidade” (Hunt, 2009).

¹⁶ O preâmbulo da Convenção da Liga das Nações consagra “as partes contratantes, no sentido de promover a cooperação internacional e alcançar a paz e a segurança internacionais, com a aceitação da obrigação de não recorrer à guerra, com o propósito de estabelecer relações amistosas entre as nações, pela manutenção da justiça e com extremo respeito para com todas as obrigações decorrentes dos tratados, no que tange à relação entre povos organizados uns com os outros, concordam em firmar este Convênio entre a Liga das Nações” (Piovesan, 2021, p. 208).

Por conseguinte, em meio a este cenário histórico, uma nova era do direito internacional se inicia e registra o fim do minimalismo que garantia tão somente a regulação dos Estados no âmbito governamental. A partir destes institutos, a proteção internacional dos direitos humanos veio à tona com repercussão positiva em ampliar a ideia de que, segundo Piovesan (2021, p. 201), “o indivíduo é não apenas objeto, mas também sujeito de Direito Internacional”. O início do século XX marca, então, um cenário que revelou os primeiros delineamentos do que a história chamaria Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Vale ainda mencionar outro marco importante que estabelece os direitos humanos como uma das mais relevantes pautas da agenda internacional, conforme descreve Piovesan (2021), que é o fim da Guerra Fria¹⁷, pois a partir dele os direitos humanos passaram a ser concebidos como tema global.

Nesse contexto, com base na doutrina aqui exposta, conclui-se que a internacionalização dos direitos humanos pode ser vislumbrada com o fim da Segunda Guerra Mundial, a primeira revolução que culmina na internacionalização e elaboração de tratados de proteção aos direitos humanos no âmbito regional e global e o fim da Guerra Fria, que significou a segunda revolução a partir da qual houve a consolidação dos direitos humanos como assunto mundial.

Os atos bárbaros da Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial ecoaram um sentimento de insegurança internacional no tocante à dignidade humana, uma vez que havia uma condição de prerrogativas de direitos delineadas para uma raça específica: a raça ariana. A vitória dos Aliados¹⁸ põe fim a toda atrocidade que gerou medo, insegurança e graves violações vislumbradas entre os povos de diferentes nações e estimula o sentimento de união para potencializar a universalidade dos direitos humanos e cancelar a ruptura do legado de Hitler.

Após a Segunda Guerra Mundial e com a consequente devastação de vários países, aflorou-se um sentimento coletivo na comunidade internacional para buscar a paz no mundo e

¹⁷ A Guerra Fria foi um período de tensão política e militar entre as duas superpotências mundiais, os Estados Unidos e a União Soviética, que durou desde o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, até a dissolução da União Soviética, em 1991. Nesse período, ambas as nações competiam pela influência política e econômica em todo o mundo, levando a uma série de conflitos indiretos, conhecidos como guerras pelo poder. A Guerra Fria é caracterizada pela carreira armamentista nuclear, a criação de blocos militares opostos, a propagação do comunismo e do capitalismo e a divisão do mundo em duas áreas de influência: o bloco ocidental, conduzido pelos Estados Unidos, e o bloco oriental, liderado pela União Soviética. Ambos os blocos pretendem expandir e manter seu poder em todo o mundo. Embora nunca tenha havido um confronto direto militar entre estes países, a Guerra Fria teve um grande impacto na política internacional, na economia global e na cultura popular. A queda do Muro de Berlim, em 1989, e a dissolução da União Soviética, em 1991, marcaram a final da Guerra Fria e o início de uma nova era nas relações internacionais (Piovesan, 2021).

¹⁸ Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos.

para conceber direitos que fossem inalienáveis, indivisíveis e universais. Nessa ocasião, representantes de 26 países se agregaram e criaram a Organização das Nações Unidas (ONU), a qual passou a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945. Ademais, foi criada uma comissão com representantes de diferentes origens jurídicas e culturais com o propósito de elaborar um documento que constasse os direitos que toda pessoa no mundo deveria ter.

No anseio de conferir a titularidade de direitos a todo ser humano, e não apenas a uma determinada raça, surge a Resolução nº 217, intitulada Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948¹⁹ por 48 Estados e com apenas 8 abstenções, sendo 6 dos países comunistas (União Soviética, Ucrânia, Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), o da Arábia Saudita e da África do Sul²⁰.

Cassin (1974), jurista francês considerado o pai da DUDH, compartilha seu sentimento, ao apresentar um conjunto de direitos reunidos em um documento de alcance internacional, notável por sua amplitude e aplicabilidade global, conforme detalhado em seu artigo alcunhado *"El problema de la realización de los derechos humanos em la sociedade universal"*. Neste artigo, ele explica que a declaração resultou de debates ocorridos em 1947-1948 e se destaca por duas características essenciais: sua abrangência, que aborda direitos fundamentais para o desenvolvimento humano; e sua universalidade, sendo válida para todas as pessoas, independentemente de nacionalidade, raça, religião ou sistema político nos territórios envolvidos.

Hoje, a Declaração Universal é assinada pelos 192 países que compõem as Nações Unidas e serve como base para constituições e tratados internacionais (Organização das Nações Unidas, 1948). De acordo com Bonavides (2020), a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa a união de aspirações e esperanças. Desde a sua criação, tem servido como uma emancipação para as nações que a ratificaram, especialmente após os devastadores

¹⁹ “Foi em Paris, no Palácio de Chaillot, que a Assembléia Geral das Nações Unidas votou, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esse fato não é sem importância. O mundo prestava, assim, homenagem à “pátria dos direitos humanos” e aos esforços que ela havia empreendido, em grande parte graças à atuação de René Cassin, na elaboração de um texto que, depois dos crimes da Alemanha nazista, devia permitir à humanidade retomar seu controle através de alguns conceitos fundamentais reunidos no “primeiro manifesto (...), primeiro movimento de ordem ética jamais adotado pela humanidade organizada”. Declaração de René Cassin perante a Comissão dos Direitos Humanos no início de fevereiro de 1947. Cf. http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/cassin_construtor_dudh.pdf.

²⁰ “La Declaración, por el hecho de haber sido, como fue el caso, adoptada por unanimidade (pues sólo 8 abstenciones, frente a 48 votos favorables)” (Cassin, 1974, p. 397).

conflitos da década de 1940, que foram, sem dúvida, o confronto mais sério entre a liberdade e a opressão em toda a história.

À luz de uma perspectiva histórica, outro grande marco da DUDH foi convergir os entendimentos sobre o valor da igualdade com o da liberdade, tornando-os interdependentes e indivisíveis. Esta união inaugura uma concepção contemporânea, já delineada acima, dos direitos humanos, ao enaltecer que as dimensões dos direitos humanos não são sucessórias, mas, sim, existe uma efetiva ideia de interação e fortalecimento. Nesse contexto, cabe evidenciar as palavras de Piovesan (2021, p. 239): “os direitos humanos se apresentam como uma unidade indivisível e revela esvaziado o direito à liberdade quando não assegurado o direito à igualdade; por sua vez, esvaziado, revela-se o direito à igualdade quando não assegurado a liberdade”. Isto corrobora com a necessária afirmação de fortalecer os direitos humanos, e não segrega-los.

Em nível global de representatividade, a Declaração de 1948 amplia o protagonismo de todos os Estados na busca incessante pela proteção dos direitos humanos. Assim, identificar a sua existência e enumerar as suas garantias mediante um documento não seria o suficiente para instituir a proteção dos direitos humanos se estes não forem disseminados por políticas públicas implementadas no âmbito governamental. Por isso, desde o preâmbulo a DUDH já menciona o compromisso dos Estados membros em cooperar com a efetivação dos direitos humanos.

Para entender a finalidade que se propuseram os idealizadores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é válida uma leitura atenta do seu preâmbulo, o qual já desperta repúdio ao período da sua elaboração, bem como solidariedade às classes sociais mais atingidas e, sobretudo, identifica-se como os anseios ali descritos são vivos na atualidade, mesmo após sete décadas da sua aprovação. Segue o preâmbulo *ipsis litteris*:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;

Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor

da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;
 Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;
 Considerando que uma concepção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso (Organização das Nações Unidas, 1948).

Conforme pode-se depreender do preâmbulo da Declaração em estudo, fora rememorado os valores supremos defendidos pela Revolução Francesa, a saber: liberdade, igualdade e fraternidade, os quais estavam tão somente abraçados por uma nação no ano de 1789 e que vieram à tona mais de um século depois para serem cristalizados após um período de intensa hostilidade no mundo pós-guerra. Destarte, os direitos delineados neste período seriam expandidos progressivamente nos planos nacional e internacional como consequência de um esforço sistemático de educação em direitos humanos (Comparato, 2019).

Ainda sobre o preâmbulo, é oportuno trazer a compreensão de Hunt (2009):

Como seus predecessores do século XVIII, a Declaração Universal explicava num preâmbulo por que esse pronunciamento formal tinha se tornado necessário. “O desrespeito e o desprezo pelos direitos humanos têm resultado em atos bárbaros que ofenderam a consciência da humanidade”. Em 1789, os franceses tinham insistido que “a ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção governamental”. Em 1948 todos sabiam, presumivelmente, qual era o significado dos direitos humanos. Além disso, a expressão “males públicos” de 1789 não captava a magnitude dos acontecimentos recentemente experimentados. O desrespeito e o desprezo propositais pelos direitos humanos tinham produzido atos de uma brutalidade quase inimaginável

Vale ressaltar que a Declaração em tela não reafirmava simplesmente as noções de direitos individuais do século XVIII, tais como a igualdade, a liberdade, a proteção da propriedade privada e a rejeição da tortura. Revela, também, a proibição da escravidão e providenciava o sufrágio universal. Além disso, menciona o direito à liberdade de expressão, à liberdade de religião e o direito a um julgamento justo; direitos psicológicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho, com pagamento tendo por base um salário de subsistência, à educação e à saúde; e direitos coletivos, como o direito à autodeterminação e o direito à paz.

Com isso, denota-se que a Declaração Universal se constituiu como um conjunto de aspirações, em vez de uma realidade prontamente alcançável. Delineava obrigações morais para a comunidade mundial, mas não tinha nenhum mecanismo de imposição. Possivelmente, se

tivesse incluído um mecanismo para garantir as obrigações morais, não teria sido aprovada naquela época. Entretanto, apesar de todas as suas deficiências, o documento estabelece o padrão para a discussão e ação internacionais sobre os direitos humanos desde a sua concepção (Hunt, 2009).

Imperioso frisar, ainda, que a Declaração de 1948 inaugura a perspectiva indivisível dos direitos civis e políticos com os direitos econômicos, sociais e culturais na medida em que rompe com a dicotomia apresentada no antagonismo destes direitos, evitando, assim, a sobreposição de uns aos outros. Como desdobramento da DUDH, mas, de forma antagônica, em 1966 foi aprovado dois Pactos: um sobre direitos civis e políticos; e outro referente a direitos econômicos, sociais e culturais tencionando criar mecanismos de sanção às violações dos direitos humanos sob referencial dos países ocidentais e dos países comunistas. Segundo ensina Comparato (2019, p. 284):

As potências ocidentais insistiam no reconhecimento, tão só, das liberdades individuais clássicas, protetoras da pessoa humana contra os abusos e interferências dos órgãos estatais na vida privada. Já os países do bloco comunista e os jovens países africanos preferiam pôr em destaque os direitos sociais e econômicos, que têm por objeto políticas públicas e apoio aos grupos ou classes desfavorecidas, deixando na sombra as liberdades individuais.

Logo, é certo que a divisão representa, também, os interesses dos países que impulsionaram cada documento. De um lado, os países ocidentais enfatizaram os interesses do capitalismo liberal, ao passo que os adeptos ao cenário político, de cunho socialista, defenderam os direitos sociais. Contudo, não se pode olvidar que os dois pactos²¹ supramencionados possuem o preâmbulo idêntico, cuja leitura se comprova a garantia de indivisibilidade dos direitos humanos proposto na DUDH. Com efeito, conforme Piovesan (2021, p. 256), “a conjugação desses instrumentos internacionais simbolizou a mais significativa expressão do movimento internacional dos direitos humanos, apresentando central importância para o sistema de proteção em sua globalidade”. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, somada aos dois pactos, são a máxima expressão do início da proteção global dos direitos humanos.

²¹ Cf. Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos disponível em D0592: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm e Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais disponível em D0591> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

Cabe ainda trazer à baila, a natureza jurídica da Declaração Universal dos Direitos Humanos. De início, diz respeito apenas a uma recomendação que a Assembleia Geral das Nações Unidas faz aos seus membros, no artigo 10 da Carta das Nações Unidas²², a qual foi sistematizada por meio de uma Resolução, que, por sua vez, não tem força de lei.

No entanto, conforme bem assegura Comparato (2019, p. 232), o entendimento que a DUDH é apenas uma recomendação “peca por excesso de formalismo, pois se deve reconhecer que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em leis ou tratados, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana”. Neste norte, resta oportuno enfatizar acerca do propósito da Declaração de promover o reconhecimento universal dos direitos humanos, cujos direitos foram emancipados na Carta da Nações Unidas, e, por isso, apresenta força jurídica vinculante. Isto posto, os Estados-membros das Nações Unidas têm a obrigação de viabilizar o respeito e a observância universal dos direitos proclamados na Declaração.

Ademais, também se justifica à força jurídica vinculante da DUDH o fato desta declaração estar diante das regras estabelecidas pelo direito internacional constituído por costumes e princípios jurídicos reconhecidos como normas imperativas na via internacional; considerado como um dos mais influentes instrumentos jurídicos e políticos do século XX (Piovesan, 2021).

Por todo o exposto, percebe-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mesmo não sendo constituído como um tratado, possui força jurídica vinculante porque revela a interpretação autorizada da expressão “direitos humanos”, de acordo com o propósito número 3 do artigo 1º²³ e do artigo 55²⁴, ambos da Carta das Nações Unidas, bem como por evidenciar o compromisso dos Estados de assegurar o respeito efetivo dos referidos direitos.

²² A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

²³ Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

²⁴ Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão: a. padrões de vida mais elevados, trabalho pleno e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b. a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e c. o respeito universal e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos,

Ademais, a Organização das Nações Unidas, ao enaltecer a necessidade de efetivar a proteção dos direitos humanos, criou a Comissão dos Direitos Humanos, em 1946, que fora substituída, em 2006, pelo Conselho de Direitos Humanos com o fim de monitorar as violações aos direitos humanos vislumbradas nos Estados. Para facilitar este processo, surge a Carta Internacional dos Direitos Humanos, *Internacional Bill of Rights*, integrada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que inaugura o sistema global de proteção e defesa dos direitos humanos, assim como enumeram direitos com uma visão refletida no ser humano como indivíduo merecedor de respeito, consideração e igual tratamento (Piovesan, 2021).

De fato, após a criação da Carta Internacional dos Direitos Humanos surgiram outros sistemas de proteção, tanto em âmbito global, quanto regional. Esses sistemas direcionam sua atenção para a sociedade vencedora do período pós-guerra a fim de expandir as garantias dos direitos humanos em um processo de universalização que implica na necessidade de desenvolver mecanismos para o monitoramento e o controle desses direitos.

O sistema global foi ampliado com o advento de tratados²⁵ com temas específicos de violações aos direitos humanos, como a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio, a Convenção Internacional contra a Tortura, a Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Criança. Cabe registrar que diferente dos tratados internacionais tradicionais, os tratados internacionais de direitos humanos não objetivam estabelecer o equilíbrio de interesse entre os Estados, mas garantir o exercício de direitos e liberdades dos indivíduos. Além disso, conforme os principais temas abordados na ordem internacional, fica evidente o reconhecimento da transversalidade que os direitos humanos devem ser garantidos.

Vale ressaltar que estes instrumentos que integram o sistema global foram produzidos no âmbito das Nações Unidas e, por isso, seu campo de incidência pode abranger os 193 Estados-membros representados pela ONU (Organização das Nações Unidas, 2023), a depender do consentimento do Estado no que se atém aos instrumentos de proteção internacional.

sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

²⁵ Os principais instrumentos do Sistema Global de Proteção estão disponíveis em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/index.html#principais>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Com vista à maior abrangência de proteção dos direitos aqui discutidos, além do sistema global supramencionado, há os sistemas regionais, que buscam internacionalizar a proteção dos direitos humanos. O nascedouro do sistema regional teve como fundamento concretizar as normas de direitos humanos até então previstas na Declaração Americana, cujo documento elaborado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) não tinha força normativa. Para isso, no ano de 1969 os Estados-membros da OEA pactuaram a Convenção Americana de Direitos Humanos²⁶, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, que instituiu meios para efetivar a proteção regional dos direitos humanos (Cabral; Silva, 2021).

Com fundamento nas ideias oriundas na DUDH, o Pacto de São José da Costa Rica estabelece entre seus 81 artigos a criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), órgão jurisdicional do sistema regional composto por sete juízes, com a finalidade de julgar casos de violação dos direitos humanos ocorridos em países que integram a OEA. No Brasil, um caso de grande repercussão que chegou à Corte foi o da biofarmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes, que deu origem à Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) para coibir e prevenir a violência doméstica contra as mulheres.

Antes do advento do sistema regional interamericano de direitos humanos, em 1950, foi constituído o sistema europeu por meio da Convenção Europeia dos Direitos Humanos (CEDH)²⁷, cujo aparato jurídico era composto originariamente pela Comissão e a Corte Europeia de Direitos Humanos, e, depois, passou a ser unificado pelo Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, conforme art. 18 da referida Convenção. Outro importante exemplo do sistema regional é o africano, cujo documento intitulado Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos²⁸, conhecida como Carta de Banjul, foi aprovada em 1981 e criou também um órgão para gerir os processos de violações aos direitos humanos, denominado Corte Africana de Direitos Humanos (Comparato, 2019).

Dessa forma, o sistema regional apresenta uma característica que o distingue do sistema global, pois inclui em sua estrutura um órgão com autoridade para investigar e julgar Estados quando estes negligenciam a proteção dos direitos humanos. No entanto, ao analisar criticamente ambos os sistemas, é importante notar que a avaliação de qual deles é mais ou menos eficaz pode ser desnecessária. Isto ocorre porque se um Estado for condenado, isso

²⁶ Cf. a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm.

²⁷ Cf. documento completo da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, em: https://www.echr.coe.int/documents/convention_por.pdf.

²⁸ Cf. carta disponível no endereço: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/banjul.htm>.

implica que ele cometeu violações dos direitos humanos e que pessoas ou grupos sofreram as consequências. Portanto, é crucial dar ênfase também à etapa anterior à violação, ou seja, à prevenção de danos, a fim de evitar graves repercussões para os seres humanos.

Destarte, é inegável a grandiosidade dos sistemas de proteção aos direitos humanos, seja no âmbito global, seja no regional. Neste diapasão, Piovesan (2021, p. 358) defende:

Os sistemas global e regional não são dicotômicos, mas, ao revés, são complementares. Inspirados pelos valores e princípios da Declaração Universal, compõem o universo instrumental de proteção dos direitos humanos, no plano internacional. Diante desse universo de instrumentos internacionais, cabe ao indivíduo que sofreu a violação de direitos escolher o aparato mais favorável, tendo em vista que, eventualmente, direitos idênticos são tutelados por dois ou mais instrumentos de alcance global ou regional, ou, ainda, de alcance geral ou especial. Vale dizer, os diversos sistemas de proteção de direitos humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos.

Ainda na visão da autora Piovesan (2021) sobre os sistemas regionais, o europeu, que é o mais antigo, é também o mais avançado, em termos de apreciação dos processos que julgam as violações, e o africano é considerado o menos usual, porque historicamente é recente os regimes opressivos de direitos humanos na África. Além dos três sistemas regionais mencionados anteriormente, há a proposta de criação de um sistema asiático, bem como o incipiente sistema árabe, sem muita aplicabilidade no contexto dos direitos humanos, uma vez que enfatiza mais as tradições religiosas.

No Brasil, a incorporação dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos ganhou evidência no processo de democratização, de modo especial com o advento da Constituição Federal de 1988, que se configura um marco jurídico na institucionalização dos direitos humanos no país quando ratifica a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher²⁹.

²⁹ A partir da Carta Magna de 1988 e depois da ratificação desse tratado, o Brasil ratificou ainda: a) a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; c) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; d) o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; e) a Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; f) a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; g) do Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996; h) Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, em 15 de agosto de 2001, dentre outros (Piovesan, 2021, p. 415).

É certo que para o Brasil foi de suma importância introduzir os tratados internacionais dos direitos humanos em seu arcabouço normativo com a finalidade de garantir uma imagem positiva no contexto internacional, sobretudo porque após um regime ditatorial era plausível que o país se esforçasse para romper a ideia de ser complacente com as violações vivenciadas. Mas não só por isso, como também era imperioso conjugar este esforço com a ideia contemporânea de globalização da proteção dos direitos humanos, uma vez que era pública a adesão dos Estados aos tratados de ordem internacional.

Além disso, a incorporação do Brasil ao sistema de proteção dos direitos humanos em nível internacional trouxe um benefício significativo, que foi a ampliação do significado de “cidadania”, um conceito valorizado pela Constituição de 1988. Isto porque os indivíduos passaram a ter direitos reconhecidos não apenas no contexto nacional, mas também no cenário internacional. Portanto, pode-se afirmar que a expansão da proteção dos direitos humanos resultou na ampliação dos direitos fundamentais assegurados tanto no âmbito nacional, quanto no internacional, sendo o ser humano o principal beneficiário dessa interação.

No presente contexto, o Estado brasileiro assumiu um papel fundamental perante a ordem internacional de resguardar o Estado Democrático de Direito defendido pela Constituição Federal de 1988, bem como de proteger um núcleo de direitos básicos inalienáveis como são os direitos humanos.

2.2 CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DOS DIREITOS HUMANOS: DA PERSPECTIVA NORMATIVA À PÓS-VIOLATÓRIA

O desafio de conceituar os direitos humanos já ficou evidenciado no tópico anterior. Contudo, é certo que o seu entendimento nos dias atuais precisa estar despidido do contexto inserido no ano de 1948, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desse modo, registre-se a importância histórica desse período para caracterizar as lutas por dignidade, mas a conjuntura do século XXI requer políticas públicas para torná-los eficaz na garantia de igualdade. Na concepção de Flores (2009, p. 69), a “dignidade é, por conseguinte, o objetivo global pelo qual se luta utilizando, entre outros meios, o direito”. Adverte, ainda, a cautela necessária para as teorias que fragmentam as gerações dos direitos³⁰, posto que

³⁰ Num primeiro momento surge a primeira dimensão/geração nas revoluções burguesa, sendo essa geração representada basicamente pela limitação do poder do Estado, logo, destinada ao indivíduo; na dimensão/geração compreendida entre a metade do século XIX e XX há uma imposição do Estado em agir perante as situações sociais, ou seja, os direitos sociais que só podem ser desfrutados com o auxílio

pressupõem uma visão unilateral, estas devem ser utilizadas apenas para fins pedagógicos, todavia sempre atentos que uma não perpassee a grandeza da outra.

É oportuno enaltecer que a DUDH elevou o patamar das discussões sobre direitos humanos como relevante tema das agendas políticas internacionais e tornou-se uma referência normativa. Antes dela, os documentos existentes eram de abrangência nacional, como exemplo, a Declaração de Independência (1776) e a Declaração dos Direitos dos Cidadãos (1789), nos Estados Unidos da América, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na França.

O resgate histórico sobre as discussões dos direitos humanos reflete uma consolidação de textos legais, sejam nacionais, sejam internacionais, desde o século XVIII. Ocorre que é visualizado um paradoxo entre a preocupação elencada nos documentos em contraste com as desigualdades e injustiças sociais que assolam a sociedade. Isso exprime bem o fato de não ser possível dissociar os direitos com a constante luta dos grupos sociais, ou seja, é incabível adormecer o sentimento da busca pela dignidade humana pelo simples fato de existir normas para garantir os direitos humanos.

Não se pode olvidar da necessária mudança cultural, na atualidade, para que se estabeleça um pacto pela busca ininterrupta dos direitos humanos, pois se a sociedade não fizer a sua parte de forma individual ou coletivamente, as lutas ocorridas nos séculos passados não se sustentarão em nenhuma legislação. Santos (2010, p. 447), na obra “Gramática do Tempo: para uma nova cultura política”, defende que “a luta pelos direitos humanos e pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afetiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da ação”.

Propõe-se, então, o entendimento dos direitos humanos a partir das ideais de emancipação social com a finalidade de romper a compreensão exclusiva desses direitos tão somente como uma perspectiva normativa, bem como de reinventar o discurso hegemônico dos direitos humanos. Com efeito, ponderá-los apenas sob uma perspectiva legal desconsidera as diversas experiências sociais que inspiram a busca pela dignidade humana, além de negligenciar

do Estado, portanto uma geração destinada à sociedade. A terceira, por sua vez, com caráter universal, surge no pós-segunda guerra, abrange o projeto de fraternidade oriundo da Revolução Francesa, incidindo em toda a população mundial, relacionando-se ao direito, ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento sustentável, a paz, logo, em favor do gênero humano (Flores, 2017, p. 36). Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8154/0000012079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2023.

os atores sociais invisibilizados, ou seja, aqueles que não têm acesso ao centro do palco da sociedade, permanecendo nas margens, marginalizados.

Eis um olhar crítico à compreensão minimalista dos direitos humanos como um conjunto normativo de abrangência internacional. Logo, é evidente que se faz necessário enaltecer todas as conquistas oriundas do século XX, mas com ênfase na propositura da reconstrução dos direitos humanos a partir das ideias de emancipação social (Amaral, 2017).

Neste aspecto, é válido pontuar que a difusão do regramento legal dos direitos humanos deveria coibir, por si só, com as avassaladoras estatísticas de violações aos direitos humanos e a ausência de acesso aos direitos mais básicos, como educação, saúde e segurança pública. No Brasil, em que pese seja signatário de inúmeros pactos internacionais sobre os direitos humanos, ainda atinge elevados patamares de insuficiência na concessão à garantia dos direitos que convergem com a dignidade da pessoa humana, potencializando, assim, as desigualdades sociais alastradas pelo país.

Sobre esta estatística, é oportuno citar o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2022), o qual ressalta os holofotes direcionados as desigualdades no desenvolvimento humano na última década e, por isso, colocou em evidência desde o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2019 a forma como as desigualdades ao nível do desenvolvimento humano se perpetuam ao longo das gerações e se tornam ainda maiores quando sobrepostas à fragmentação social. No ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Brasil ocupa a 87ª posição no último relatório do PNDU, ficando atrás, entre outros, dos vizinhos latinos Uruguai, Argentina e Chile. No tocante ao IDH ajustado à Desigualdade (IDHAD), índice que mede o desenvolvimento humano consoante à desigualdade nas três dimensões básicas do desenvolvimento humano – vida longa e saudável, conhecimento/educação e padrão de vida decente³¹ – constatou-se que o Brasil atingiu 0,576, com o patamar considerado médio em uma escala entre baixo, médio, elevado e muito elevado.

Os dados mencionados caracterizam um padrão geral conforme amostras estatísticas, no entanto não se pode negar o lado oculto das desigualdades sociais movidas por redução das garantias constitucionais da dignidade da pessoa humana, que, por vezes, não veem à tona por motivos de ordem político-social, como, por exemplo, as violações cometidas em razão de gênero, de orientação sexual, de etnia, as quais, mormente quando ocorrem num contexto privado dificultam o computo para fins de dados globais.

³¹ Conforme consta na Nota Técnica, disponível em: https://hdr.undp.org/sites/default/files/2021-22_HDR/hdr2021-22_technical_notes.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

Esta cegueira social das opressões que atingem os direitos humanos consolida um desafio ao robusto sistema normativo que fundamenta os direitos humanos no âmbito global, pois o grande problema são as garantias, segundo os ensinamentos de Bobbio (2004), ao afirmar que o desafio mais premente não é a questão do fundamento dos direitos, mas, sim, o das garantias desses direitos. Logo, há de se alertar que o obstáculo primordial para a efetivação das garantias dos direitos humanos reside no fato que mobilizar a sociedade para pôr em prática as regras contidas nas normas, a exemplo da DUDH.

Neste diapasão, Rubio (2014), em sua obra “Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações”, fortalece uma reflexão quanto ao problema de potencializar uma concepção predominantemente pós-violatória de direitos humanos, pois parece explicar os motivos pelos quais há uma frustração de expectativa em relação aos direitos humanos na atualidade. Ora, se o imaginário oficial difundido na sociedade confere às instâncias do poder estatal, especialmente em relação à eficácia jurídico-estatal, a legitimidade exclusiva para atuar em defesa dos direitos humanos, acaba por ser consolidada a ideia que o próprio indivíduo nada poderá fazer a respeito de seus próprios direitos, senão aguardar pela violação e pela possível reparação por intermédio das funções judiciárias.

À vista disso, é imperioso que toda a sociedade tenha convicção da importância desta temática, a fim de que haja o respeito prévio aos direitos humanos para firmar uma trajetória contra-hegemônica dos direitos humanos. Com isso, a cegueira social se esvaírá e a luta de décadas em prol do respeito à dignidade da pessoa humana poderá ser efetiva no século XXI. Sobre isso, o autor Rubio (2014, p. 108) assinala:

Os direitos humanos se constroem através de processos de desempoderamento humano em um contexto em que há claramente uma ausência de cultura de direitos humanos e, não obstante, a pouca que existe, se reduz a circuitos judiciais e procedimentais que fortalecem, pela forma de serem concebidos, o abismo e a separação da teoria e da prática de ambos. A perspectiva hegemônica acaba por ser estreita, jurídico-formal e pós-violatória, de maneira a deixar a impressão de que os direitos humanos somente têm importância a partir do momento que são violados.

Como alternativa primordial à ruptura do olhar estritamente normativo, Rubio (2014) sugere uma correlação da atuação humana com a sensibilidade popular, ou seja, uma ênfase ao modo como a sociedade absorve e assimila os direitos humanos em suas vidas. Importante romper a ideia de vincular direitos humanos exclusivamente à execução penal na rasa

compreensão que são efetivados apenas para os aprisionados. Mas isto é reflexo da cultura midiática que publiciza de uma forma reducionista a grandiosidade dos direitos humanos.

Hunt (2009) também corrobora com o entendimento de fomentar a sensibilidade nas pessoas para que estas, imbuídas de desenvolvimento sociocultural, possam reconhecer a efetiva dimensão dos direitos humanos ao desconectar a estrita eficácia jurídica. Com isso, a sociedade teria responsabilidade solidária no tocante à efetivação do respeito aos direitos humanos e empatia com o próximo para ecoar o sentimento de que todo ser humano precisa ser protagonista de uma vida digna. Se assim fosse, não haveria a massificação de informações sobre os altos índices pós-violatórios dos direitos humanos.

A perspectiva dos direitos humanos quando orientado numa práxi contra-hegemônica, segundo relatam Sousa Junior e Escrivão Filho (2021, p. 107), é construída a partir:

- 1) do reconhecimento dos sujeitos coletivos envolvidos na luta por direitos; 2) da tomada de consciência e posicionamento diante da agenda de direitos humanos reivindicados pelos diferentes sujeitos coletivos de direitos, segmentos e movimentos sociais; 3) da identificação e combate aos padrões institucionais, sociais e culturais de violação de direitos, e a responsabilização dos agentes violadores, públicos e privados; e 4) da pressão sobre as instituições públicas responsáveis pela defesa, garantia, efetivação ou promoção dos direitos humanos desde uma perspectiva de indivisibilidade e integridade diretamente referidas à sua diversidade e especificidade temática.

A construção contra-hegemônica deve seguir um percurso pautado em ações que envolvam a teoria com a prática, ao possibilitar o permanente trabalho de desconstrução dos direitos humanos propostos pelo discurso hegemônico, ou seja, com ênfase na construção normativa. Logo, a luta contra-hegemônica se faz por ações concretas pautadas em ações teóricas críticas dos sistemas que estão dados. Com isso, depreende-se que é necessário se concretizar a teoria. Nesse contexto, ressignificar os direitos humanos para uma perspectiva contemporânea é uma necessidade iminente para aplicá-lo sob a ótica intercultural.

Santos (2010) defende a tese da globalização neoliberal, denominada por ele de “Globalização Hegemônica”, a qual se os direitos humanos forem concebidos em abstrato tenderão a atuar como “localismo globalizado” processo pelo qual um fenômeno ou realidade local é globalizada com sucesso como, a exemplo, a globalização do *fastfood* americano ou de sua música popular. Para evitar esse processo de aplicação abstrata dos direitos humanos com foco regional, o desafio é reconceitualizá-los, evitar o localismo globalizado a partir da perspectiva da “Globalização Contra-Hegemônica”, denominado de cosmopolitismo subalterno

e insurgente, que se refere ao desejo dos grupos oprimidos de organizarem e consolidarem sua resistência.

Dentre as possíveis ações a serem desenhadas no universo social para estabelecer uniformidade no respeito aos direitos humanos, surge a importância da educação para efetivar estes direitos com ênfase na dignidade da pessoa humana. Por meio da educação, busca-se reformular o discurso dominante, visando romper com a ideia de que os direitos humanos estão restritos ao contexto normativo internacional como única manifestação. A intenção é que as normas contidas nos documentos relacionados a esse tema tenham relevância não apenas após a ocorrência de violações, mas também em uma perspectiva preventiva. Isso se deve ao fato de que concentrar todos os esforços na promoção dos direitos humanos apenas quando ocorrem violações já comprovadas, resultaria em uma abordagem superficial e inadequada.

Destarte, a concepção contra-hegemônica dos direitos humanos busca superar as limitações das abordagens hegemônicas e construir uma visão mais ampla, inclusiva e democrática dos direitos humanos que leve em conta a diversidade cultural e histórica dos diferentes povos e regiões do mundo.

2.2.1 Os obstáculos para reconstruir os direitos humanos na visão de Boaventura de Sousa Santos

A postura contra-hegemônica dos direitos humanos perpassa um horizonte de mero exercício intelectual, mas, sim, deve ser pautado na necessidade de pôr em prática ações de ordem moral, afetiva e emocional “ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência da ação” (Santos, 2010, p. 447). Por isso, a batalha constante para a garantia dos direitos humanos dentro de um aspecto meramente normativo não será eficaz para projetar uma evolução nos padrões da sociedade que justifique o respeito aos direitos inerentes ao ser humano.

Santos (2010), sugere a implementação do “diálogo intercultural” e da “hermenêutica diatópica”. Esta última, formula uma ideia de que o *topoi*³² de uma cultura, por mais forte e

³² Os *topoi* são “os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos. *Topoi* fortes tornam-se altamente vulneráveis e problemáticos quando “usados” numa cultura diferente. Compreender uma determinada cultura a partir dos *topoi* de outra cultura é uma tarefa muito difícil e, para alguns, mesmo impossível. Partindo do pressuposto de que não é uma tarefa impossível, proponho, para levar a cabo, uma *hermenêutica diatópica*, um procedimento hermenêutico

benéfico ao contexto inserido, será fragilizado e incompleto quando comparado a outra cultura. Destarte, a “hermenêutica diatópica” não nasce com uma finalidade precípua de atingir uma completude, mas para enfatizar a consciência de incompletude entre a mesma cultura quando comparada a outro lugar. A título exemplificativo, é a comparação do *topos* dos direitos humanos, na cultura ocidental, com o *topos* do *dharma*³³, na cultura hindu.

Utilizando-se a comparação dos direitos humanos ao *dharma*, vale ressaltar a ideia de que os primeiros apresentam uma concepção ocidental revestida por uma compreensão superficial e mecânica, pois os direitos são garantidos apenas àqueles que podem exigir deveres. Por isso a dificuldade em garantir direitos às gerações futuras, uma vez que estas ainda não têm deveres. Noutro norte, seguindo a analogia com o *topos dharma*, Santos (2010, p. 449) ensina que “os direitos humanos são incompletos na medida em que não estabelecem a ligação entre a parte (o indivíduo) e o todo (o cosmo) ou, na medida em que se centram no que é meramente derivado, os direitos, em vez de se centrarem no imperativo primordial, os indivíduos”. Aqui, os “indivíduos” são vistos como o dever das pessoas de encontrarem o seu lugar na ordem geral da sociedade e de todo o cosmos.

A “hermenêutica diatópica” exprime a ideia de exercitar uma compreensão intercultural e evitar a fragmentação do entendimento exaurido em uma única cultura. Porventura não haja um diálogo intercultural para a aplicabilidade de uma matéria, a exemplo dos direitos humanos, seria ingênuo conceber uma norma com caráter universal se não houver reflexões adaptadas a cada cultura. Santos (2010, p. 454) ainda adverte que “a hermenêutica diatópica requer não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento”. Eis, então, um obstáculo presente na sociedade ocidental do século XXI em compreender os direitos humanos não apenas como um conjunto de normas bem articuladas, mas, sim, como uma consequência lógica do dever dos indivíduos de garantirem seu lugar na sociedade com dignidade humana, sem necessariamente aguardar uma violação para assegurar essas garantias.

que julgo adequado para nos guiar nas dificuldades e enfrentar, ainda que não necessariamente para superar por inteiro” (Santos, 2010, p. 447).

³³ *Dharma* para Panikkar “é o que sustenta, dá coesão e, portanto, força, a uma dada coisa, à realidade e, em última instância, aos três mundos. A justiça dá coesão às relações humanas; a moralidade mantém a pessoa em harmonia consigo mesma; o direito é o princípio do compromisso nas relações humanas; a religião é o que mantém vivo o universo; o destino é o que nos liga ao futuro; a verdade é a coesão interna das coisas. [...] Um mundo onde a noção de Dharma é central e quase onnipresente não está preocupado em encontrar o “direito” de um indivíduo contra outro ou do indivíduo perante a sociedade, mas antes em avaliar o caráter dharmico (correcto, verdadeiro, consistente) ou adharmico de qualquer coisa ou acção no complexo teatropocósmico total da realidade” (Panikkar, 1984 *apud* Santos, 2010, p. 449).

Corroborando com esta linha de raciocínio, Sousa Junior e Escrivão Filho (2021, p. 34) afirmam:

A teoria crítica dos direitos humanos propõe um diálogo intercultural como mecanismo de interação entre as diferentes culturas. Uma inter-relação pautada pelo reconhecimento e respeito à diferença, e fundada em uma “racionalidade de resistência”, fomentadora de uma espécie de “universalismo de chegada”, que assume a realidade e reconhece a presença de inúmeras vozes, todas com o mesmo direito de se expressar, denunciar, exigir e lutar, sendo o conflito de ideias a pedra fundamental para uma teoria dos direitos humanos intercultural.

Entretanto, não é tão simples praticar a hermenêutica diatópica e o diálogo intercultural, sobretudo numa sociedade cada vez mais individualista, em que os próprios indivíduos não respeitam seus pares, cometem atrocidades com a vida das pessoas, fomentam a exclusão por questões de etnia, de raça, de orientação sexual, entre as demais classes marginalizadas. Viver a essência intercultural para atingir o ápice do diálogo só é possível se cada cultura tiver a sensibilidade de compreender o que pode ser agregado com outra cultura.

Mas isso só é possível se as culturas envolvidas no diálogo forem, predominantemente, completas e, por isso, sejam fortes o suficiente para se autodeclarem aptas ao diálogo intercultural sem ter receio de serem absorvidas por culturas mais forte. No entanto, este também é um dilema:

O dilema da completude cultural pode ser assim formulado: se uma cultura se considera inabalavelmente completa não tem nenhum interesse em envolver-se em diálogos interculturais; se, pelo contrário, admite, como hipótese, a incompletude que outras culturas lhe atribuem e aceita o diálogo, perde confiança cultural, torne-se vulnerável e corre o risco de ser objeto de conquista. Por definição, não há saídas fáceis para este dilema mas também não penso que ele seja insuperável (Santos, 2010, p. 459).

Visto a grande dificuldade em estabelecer a reconstrução dos direitos humanos, é válido trazer à baila uma reflexão sobre as diferenças culturais, econômicas, sociais e religiosas que estão cada vez mais evidentes. Nessa conjuntura, os direitos humanos devem se moldar às diferenças para respeitar o progresso da humanidade e articular um diálogo intercultural em observância às novas problemáticas contemporâneas.

Numa perspectiva histórica, as lutas sociais pelos direitos humanos e, conseqüentemente, pela observância ao princípio da dignidade da pessoa humana, deve ser uma prática constante de entrega moral e afetiva almejando a igualdade dos povos. Contudo, hoje,

o questionamento perpassa esse aspecto tão somente igualitário e assume um papel com destaque na “diferença”, cuja importância configura “não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades” (Candau, 2012, p. 240).

Sobre *igualdade x diferença*, Santos (2010) adverte que as comunidades culturais distribuem os indivíduos em dois grandes grupos: 1º) trocas desiguais entre indivíduos iguais, como é o caso da exploração capitalista dos trabalhadores; e 2º) atribuição de hierarquia por diferenças consideradas primordiais, expressa no racismo. Estes dois grandes grupos de distribuição estabelecem condições rivais de igualdade e diferença que obstam uma condição suficiente de uma política multicultural emancipatória.

Sánchez Rubio (2014) compreende a multiculturalidade como um cruzamento entre culturas e diferentes formas de saber, considerando que todas as culturas são incompletas, construídas por saberes e significados que transformam as relações sociais, culturais e institucionais, e nestas relações são edificados os significados. Para este tipo de interculturalidade, considera-se “que cada cultura é impregnada por várias culturas e racionalidades, e que devemos defender a igualdade na diferença, combinando ambos os princípios em toda situação que produza a desigualdade” (Rubio, 2014, p. 47).

Fazendo um quadro comparativo entre a transição do Estado Liberal para o Estado Social de Direito, e este para o Estado Democrático, percebe-se que a primeira transição se deu por questões quantitativas. Foram criados “novos” direitos, como saúde, trabalho, educação, entre outros. Na segunda transição, pode-se dizer que os direitos criados foram na perspectiva qualitativa, como pano de fundo, e correspondem a instrumentos de como efetivar os direitos constituídos nas dimensões anteriores.

Num contexto da globalização, as diferenças culturais, econômicas, sociais e religiosas estão cada vez mais evidentes e os direitos humanos devem se moldar às diferenças para respeitar o progresso da humanidade. Diante disso, as raízes da construção dos Direitos Humanos não são aqui descartadas, pelo contrário, seu processo histórico é fundamental nesse processo de adaptação para uma nova realidade, devendo-se, apenas, articular um diálogo intercultural em observância com as novas problemáticas contemporâneas. Para isso, ou seja, para ressignificar a atuação dos direitos humanos, os processos educacionais refletem um papel imprescindível.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos desempenha um papel fundamental na promoção, na proteção e no respeito pelos direitos fundamentais de todos os seres humanos. Ela é um processo contínuo de ensino, aprendizado e conscientização que visa capacitar as pessoas a compreender, a valorizar e a praticar os princípios dos direitos humanos em suas vidas cotidianas.

Uma vez contextualizado, o surgimento dos direitos humanos e a sua luta com foco na igualdade, na liberdade e na universalidade, importa evidenciar que a educação é o caminho para atingir a proteção destes direitos a todos os povos e nações. Segundo Candau (2012), os princípios norteadores da educação em direitos humanos regem a construção da cidadania, da paz e da justiça como meio para a transformação social e a realização integral das pessoas e dos povos, bem como a afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura com respeito à pluralidade e à diversidade.

Noutro norte, o constituinte de 1988 reconheceu a importância da educação ao tornar explícito, em seu Artigo 6º, que a educação é um direito social. Por sua vez, o Art. 205 determina uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, no sentido de garantir o pleno exercício deste direito. O texto constitucional considera que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Sobre educação, o artigo 206 da Constituição Federal disciplina que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II -liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV -gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V -valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988).

A educação pode ser compreendida como o percurso de ensino-aprendizagem a que uma pessoa está submetida. Tal caminho não envolve apenas o processo formal, isto é, não se identifica tão somente com o tempo determinado em que alguém frequente as diversas etapas

ou períodos, os cursos, sejam eles quais forem, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, instituições de ensino superior ou cursos de qualificação profissional, como também não pode ser minimizada, exclusivamente, à educação refletida com a convivência familiar ou o fruto de experiência ao longo da vida. A educação retrata, pois, a colaboração de todas as formas de fazer com que o ser humano se preencha de direitos e deveres, na medida em que é presença para si mesmo, presença com os outros e presença no mundo (Nordari, 2011).

Numa acepção antropológica de educação, Nunes (2019, p. 21) define que “Educar consiste na ação social e cultural de gerar, criar, produzir e reproduzir, transmitir e internalizar as características humanas, sociais, coletivas e comunitárias, de modo a constituir a subjetividade e singularidade de cada ser humano como pessoa”. Ao considerar a igualdade como um fundamento dos direitos humanos, é valioso democratizar a educação, estabelecer a igualdade de oportunidade e, como efeito, apostar na emancipação educacional do ser humano.

Freire (2022), em a “Pedagogia do Oprimido”, propõe uma educação libertadora do cidadão para que o educando esteja enraizado no processo educacional, a ponto de desejar a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e libertária; utilizando-se da sala de aula como espaço de lutas para a transformação social.

Assume a educação um potencial transformador na melhoria da qualidade de vida e de acesso à justiça social como prerrogativa para o respeito à cidadania e à dignidade da pessoa humana. Contudo, vale registrar que não cabe apenas a busca pura e simples pela igualdade, mas, sobretudo, a educação deve nortear o acesso às ações afirmativas para mitigar os abismos sociais traçados na sociedade brasileira. Sobre este tema, Candau (2012, p. 236) assenta:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Atingir uma educação libertadora deve-se considerar o interesse em conscientizar os educandos para garantir os direitos dos setores minoritários e possibilitar protagonismo aos oprimidos nas lutas que se travam no seio da sociedade, a fim de construir alternativas para o convívio social. Numa definição didática de educação, Nunes (2019, p. 39) afirma: “Educação é seguramente a mais destacada das dimensões sociais. Educar, em última instância, consiste em produzir o homem para a vida em sociedade”.

Os educadores do século XXI estão desafiados a valorizar os diversos saberes e práxis, ao afirmar a educação como direito de todos num processo de formação humanista. A integração do Direito e Educação acarreta uma praxe verdadeiramente humana, e humanizar “significa ressignificar os saberes, perpassar todo o conhecimento escolar, as práticas e as vivências de aprendizagens na escola, a partir do reconhecimento das premissas filosóficas e jurídicas dos Direitos Humanos” (Nunes, 2019, p. 36).

A educação é uma rica política de inclusão. Por meio dela é possível ramificar os ensinamentos para uma cultura de direitos humanos estabelecidos nas normas que versam sobre esta temática. É certo que a base de uma mudança nos paradigmas sociais só existe se houver estímulo educacional, sendo necessário a sensibilização desde a educação básica ao ensino superior, assim como deve haver mobilização constante de todas as camadas sociais para abraçar a luta pela pauta dos direitos humanos (Freire, 2022).

Vale destacar, para uma melhor compreensão conceitual, que a educação como exemplo de um direito humano, não se confunde com o direito à educação em direitos humanos, porquanto este consiste no fato dos Estados garantirem à população, por meio de políticas públicas, ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. A educação institui-se, então, em um direito humano que potencializa outros direitos, catalisa a possibilidade de conquista da cidadania com vistas à emancipação humana mediante socialização do conhecimento (Oliveira, 2020).

Importante salientar que este caminho é orientado pelo homem que conseguiu escapar do cativeiro e teve a ousadia de seguir o feixe de luz, bem como observou no reflexo da vida um cenário de infinitas possibilidades. Eis que o mito da caverna proporciona uma reflexão da chave do conhecimento, ao potencializar uma viagem da ignorância à busca pela sabedoria.

Ao se debruçar na analogia da parábola milenar com a educação em direitos humanos, identifica-se uma sintonia em existir um percurso a ser trilhado diuturnamente, a fim de galgar uma sociedade implicada nas adversidades que assolam as vítimas de injustiças, da desigualdade, da exclusão social por questões étnico-raciais e de gênero. Por isso, falar na efetivação dos direitos humanos, importa vincular à educação em/para os direitos humanos.

No Brasil, a defesa da educação em direitos humanos de modo consciente e sistemático não tem uma trajetória muito longa, sendo vislumbrada só após os anos difíceis da ditadura militar, quando emerge no cenário social e educacional como um tema a ser incorporado nos diferentes espaços educacionais.

Em 1988, com o advento da Constituição Federal, o Estado Democrático de Direito reflete a ideia de maior materialização de direitos humanos, cujos direitos são intrínsecos à democracia, que deve assegurar as garantias e liberdades individuais adquiridas ao longo da história. Trata-se do estágio mais evoluído relacionado à observância dos direitos humanos, por prever a pluralidade e o reconhecimento universal de direitos.

Após a promulgação do texto constitucional, denominada Constituição Cidadã, surgem normativas visando implementar políticas de educação em direitos humanos, com a finalidade de corroborar com práticas pedagógicas no campo da educação no Brasil. Dentre elas, destacam-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012).

Importa também mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que teve sua redação elaborada com caráter humanista e alguns princípios previstos no artigo 3º, ao retratar expressamente a observância e respeito à diversidade cultural. O princípio previsto no inciso I já revela a necessidade de igualdade de condições para o acesso à educação, o que demonstra a preocupação do legislador em evitar qualquer ação que pudesse conferir desigualdade na inserção escolar, como classe social, gênero, religiosas, entre outras.

Quanto à diversidade cultural, o inciso III prevê o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que enfatiza obediência às diferentes opiniões com base em culturas distintas. O inciso IV contempla o basilar princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância, o qual constitui um valor fundamental para a aprendizagem em ambiente escolar harmonioso. Por fim, o inciso XII descreve a consideração com a diversidade étnico-racial, que reflete a característica multiétnica e intercultural do Brasil (Brasil, 1996b).

Dentro do universo de construção de uma sociedade democrática com a concretização dos direitos humanos, cabe trazer à tona a importância da educação, que se configura como ferramenta para aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos e considerada “como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça” (Estevão, 2011).

A aplicação da educação nesse processo de obediência aos direitos humanos não é tarefa fácil. É, de sobremaneira, complexa e cabe refletir acerca dos processos de violência a que são submetidos os integrantes de comunidades historicamente marginalizados para, a partir de

então, discutir a criação de ações afirmativas e o papel do educador na transformação da realidade de preconceito e opressão.

No tocante ao lugar da educação na concretização dos direitos humanos, Estevão (2011, p.14) complementa:

Embora a educação tenha vindo, na actual conjuntura do capitalismo flexível e transnacional, a confrontar-se com sérios desafios que resultam de novas ideologias (algumas delas invocando o santo nome do humanismo) ou de novas concepções do papel do Estado mais favorável ao reforço da visão libertária dos direitos, ela não pode alhear-se da sua contribuição, designadamente dentro da proposta de uma democracia comunicativa e de uma democracia como direito humanos, para a criação de espaços públicos mais democráticos, para a dialogação pública, para a potenciação da voz, para a aprendizagem das diversas formas através das quais os direitos humanos podem ser negados, omitidos ou promovidos.

Ademais, ao considerar as mudanças oriundas do contexto sociopolítico, a educação deve respeitar os valores e a formação de uma cultura de respeito pelo princípio da dignidade humana, mediante a observância dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, entre outros. Dialogando com este cenário, Santos ([201-?]) considera a educação como organização democrática que garante uma participação dialógica da sociedade ao oportunizar nas Instituições de Ensino espaço para debates, exposição de ideias e argumentos e, assim, possibilitar uma educação libertadora que perpassasse o espaço físico da própria Escola/ Universidade.

Nos ensinamentos de Freire (1996, p. 99), a educação para os direitos humanos:

Na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder; (...) a educação em DH, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade.

A educação, neste sentido, deve necessariamente levar os sujeitos envolvidos no processo a uma ação transformadora da realidade opressora e dominadora. Ademais, precisa despertar nas pessoas a consciência de que possuem direitos e, quando estes são negados, têm a capacidade de construir alternativas na busca por eles. Isso implica um dever de cultivar nas

peessoas atitudes e competências para possuir os meios necessários com a finalidade de garantir, proteger e promover os direitos humanos.

3.1 PROGRAMA MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) é uma iniciativa liderada pela Organização das Nações Unidas, que objetiva promover a educação em direitos humanos em todo o mundo. O Programa busca incentivar a inclusão de temas relacionados aos direitos humanos nos currículos escolares, a formação de professores em direitos humanos e a promoção da educação em direitos humanos fora do ambiente escolar. Reconhece, ainda, a importância da educação em direitos humanos como uma ferramenta para combater a discriminação, a intolerância, a violência e outras formas de violação dos direitos humanos. Através da educação em direitos humanos, os indivíduos são capacitados a compreender seus direitos e responsabilidades, a respeitar a diversidade, a participar de processos democráticos e a contribuir para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias.

O PMEDH trabalha em estreita colaboração com governos, organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e outros parceiros para fomentar a educação em direitos humanos em todo o globo. Ademais, oferece recursos, capacitação e suporte técnico para aqueles que desejam implementar programas de educação em direitos humanos em suas comunidades, bem como monitora e avalia o impacto dessa educação e promove a disseminação de boas práticas e lições aprendidas.

A primeira fase do Programa Mundial, cujo plano de ação foi para o quinquênio 2005-2009, teve foco no sistema educacional (educação básica e ensino médio) (UNESCO, 2012a). Com superdâneo nas conquistas dos primeiros cinco anos do Programa, a segunda fase, ocorrida no período de 2010-2014, enfatizou a atenção aos níveis seguintes de educação, como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, pela proteção e pelo cumprimento dos direitos de outros, desde servidores públicos e forças de segurança à mulheres e homens do serviço militar (UNESCO, 2012b). Já a terceira e última fase, a aplicação do plano de ação sucedeu entre 2015 e 2019, direcionado ao fortalecimento e a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas (UNESCO, 2015).

A definição de educação em direitos humanos inserida no documento em tela é um “conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma

cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012a, p. 4). O Programa foi desenvolvido objetivando: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) impulsionar a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) incentivar um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2012a).

Sendo assim, depreende-se da leitura do PMEDH que a educação tem o condão de contribuir para a cultura universal dos direitos humanos, com ênfase na solidariedade entre povos e nações, no exercício do respeito e da valorização das adversidades (orientação sexual, de nacionalidade, étnico-racial, religiosa, cultural, político, dentre outras) e assegurar a igualdade a todas as pessoas em uma sociedade livre.

O advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciou várias legislações a incluírem em seus textos matérias relativas à educação, a gênero, a aspectos étnico-raciais, entre outras, com foco na busca pela dignidade da pessoa humana. Seu artigo 26 prevê expressamente o direito à Educação:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (Organização das Nações Unidas, 1948, documento eletrônico).

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, um marco de significância global, os países de todas as regiões do mundo obtiveram uma orientação fundamental para orientar suas políticas internas. Este documento, de significativa relevância, serviu como um farol unificador, capacitando nações em todos os continentes a traçar estratégias e adotar

medidas que promovessem de maneira abrangente a promoção e a proteção dos direitos humanos, buscando, assim, construir sociedades mais justas e igualitárias.

Na América Latina, a educação em direitos humanos é um tema de suma importância, visto que muitos países da região têm enfrentado graves violações ao longo da história. A EDH é fundamental para promover uma cultura de respeito, prevenir futuras violações e garantir que as pessoas estejam cientes de seus direitos e saibam como exigir o seu cumprimento. A UNESCO tem um papel admirável nessa área, ao impulsionar a EDH por meio de iniciativas, como o Programa Interamericano de Educação em Direitos Humanos, com atenção na capacitação dos educadores, desenvolver materiais educacionais e promover a inclusão da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino.

Ademais, na América Latina, há de se destacar ações fundamentais para que os estados-membros possam concretizar o processo da educação em direitos humanos. Em 1988, os Estados-partes na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, “Pacto de San José da Costa Rica”, firmaram o Protocolo Adicional à Convenção, também denominado de “Protocolo de San Salvador”, quando determinou, em seu artigo 13:

Que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz (Protocolo..., [1988], documento eletrônico).

Alguns países latino-americanos têm feito progressos significativos na incorporação da educação em direitos humanos em seus sistemas educacionais. A Argentina, a exemplo, adotou uma lei em 2006 que torna obrigatória a educação em direitos humanos em todas as escolas públicas do país. O Chile também fez avanços significativos nessa área, promovendo a formação de professores e o desenvolvimento de materiais educacionais sobre direitos humanos. Na Venezuela, os Chefes de Estado e de Governo dos países ibero-americanos, se reuniram na Ilha Margarita, nos dias 8 e 9 de novembro de 1997, para refletir acerca da temática “Os Valores Éticos da Democracia”, na VII Cimeira Ibero-Americana de Educação. Como resultado das discussões que integraram a conferência, foi idealizada a Declaração de Mérida, com o tema “A Educação e os valores éticos da democracia”, aprovada durante a VII Conferência ministerial Ibero-Americana de Educação, realizada em Mérida, nos dias 25 e 26 de setembro de 1997, cujo documento enfatizou “a implementação progressiva de políticas nacionais e internacionais para assegurar o seu reconhecimento pleno requerem uma ação

conjunta da sociedade e do Estado, no contexto da solidariedade e justiça social” (Cimeira Ibero-Americana, 1997).

Na Colômbia, em 23 de novembro de 2009, na cidade de Bogotá, foi aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tencionando estabelecer que a educação desempenharia um papel essencial na formação do cidadão colombiano. Essa formação envolveria a valorização dos Direitos Humanos, a promoção da paz e da democracia, o estímulo ao trabalho e ao lazer visando promover avanços nos campos cultural, científico e tecnológico, ao mesmo tempo em que se priorizaria a proteção do meio ambiente.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Equador define a educação em direitos humanos como um processo no qual os atores educacionais devem buscar adquirir conhecimentos de extrema relevância. Isso visa proporcionar uma educação de alta qualidade, capacitando os estudantes e inspirando todos os educadores do país a impulsionar o desenvolvimento sob a perspectiva dos Direitos Humanos (EQUADOR, [2001]).

No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito em toda a América Latina para garantir que a educação em direitos humanos seja uma parte integrante do sistema educacional. É necessário fornecer recursos adequados e capacitação para os educadores, desenvolver materiais educacionais eficazes e garantir que a educação aludida seja uma prioridade para os governos da região. Ainda, é importante que as comunidades se envolvam nesse processo para garantir que essa educação seja relevante e significativa para as pessoas em suas vidas diárias.

A Europa tem uma forte tradição em educação em direitos humanos e muitos países têm programas e instituições dedicadas a estimular e ensinar sobre esses direitos. Cabe destacar a criação do Conselho da Europa, uma organização intergovernamental que trabalha para viabilizar a cooperação e os direitos humanos no continente europeu. Entre suas principais iniciativas está o Programa de Educação em Direitos Humanos, que busca desenvolver o conhecimento e a compreensão dos direitos humanos entre jovens e adultos.

A educação em direitos humanos é considerada uma parte valorosa do sistema educacional em muitos países europeus. A União Europeia tem promovido a educação em direitos humanos como um dos seus objetivos estratégicos, a fim de desenvolver uma cultura de direitos humanos na Europa.

Os sistemas educacionais dos países europeus variam em termos de como a educação em direitos humanos é incorporada no currículo. Alguns países incluem-na como tema transversal em todas as disciplinas, enquanto outros têm disciplinas específicas dedicadas ao assunto.

O Conselho da Europa tem desempenhado um papel primordial na promoção da educação em direitos humanos na Europa. Para isso, adotou uma série de recomendações e iniciativas destinadas a viabilizar a educação em direitos humanos, incluindo a Convenção Europeia dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, há organizações não governamentais (ONGs) que trabalham para oportunizar tal educação na Europa, incluindo a Anistia Internacional e a Human Rights Watch. Em geral, a educação em direitos humanos é vista como uma ferramenta relevante para construir uma cultura de direitos humanos na Europa, de maneira a interprender a tolerância, o respeito pela diversidade e a inclusão social.

Merece destaque a análise dos direitos humanos em Portugal, por ser considerado o berço dos cursos de Direito do Brasil. Esse país contempla importantes documentos que versam sobre a proteção dos direitos humanos, com ênfase em dois expressivos militantes da causa à nível mundial, como os professores Carlos Alberto Vilar Estevão e Boaventura de Sousa Santos. A educação em direitos humanos é promovida por meio de diversas iniciativas e políticas públicas. O território ibérico tem uma longa tradição de respeito pelos direitos humanos e é um Estado-membro ativo da União Europeia que se comprometeu a diligenciar e proteger os direitos humanos em todas as áreas de sua atuação.

Uma das principais iniciativas da nação ibérica para a promoção da educação em direitos humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi criado em 2017. Este plano intenta promover a educação em direitos humanos em todas as etapas do sistema educativo, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, e em todos os setores da sociedade.

Além do PNEDH, Portugal também participa em diversas iniciativas internacionais para a promoção dos direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, e a Convenção Europeia dos Direitos Humanos. No país, há várias organizações não governamentais dedicadas ao desenvolvimento dos direitos humanos, envolvidas em atividades educacionais e de sensibilização sobre o assunto.

Em resumo, a educação em direitos humanos em Portugal é uma prioridade e é promovida por meio de várias iniciativas e políticas públicas. A educação formal e não formal, a sensibilização e a formação de profissionais são áreas de intervenção fundamentais para a promoção dos direitos humanos no país.

3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL A PARTIR DOS DESDOBRAMENTOS DA CONFERÊNCIA MUNDIAL EM VIENA

A agenda de direitos humanos no Brasil é composta por políticas públicas com a finalidade de enfatizar a defesa de sujeitos que emergem em comunidades e movimentos sociais organizados em torno da resistência contra a exploração, a violência e a liberdade do ser humano, com ênfase na garantia de moradia, combate à discriminação, liberdade de crença, de orientação sexual e afetiva, dentre outras pautas de luta por direitos que se apresentam na sociedade.

É válido informar que políticas públicas são ações, programas e medidas adotadas pelo Estado e pelos governos com o objetivo de solucionar problemas sociais, econômicos e políticos, promover o bem-estar da sociedade e alcançar objetivos específicos e podem ser implementadas em diversas áreas, como saúde, educação, segurança, meio ambiente, transporte, habitação, entre outras. Assim, para que essas políticas sejam efetivas é preciso haver planejamento, recursos financeiros e humanos suficientes e a participação da sociedade na formulação e implementação. Para Batista e Muniz (2015, p. 15), “políticas públicas é um conjunto de ações e atividades que o Estado desenvolve para a promoção de determinados direitos, visando combater problemas sociais. Trata-se de uma forma de efetivar direitos, intervindo na realidade social”.

A título de exemplo, citam-se algumas das principais políticas públicas implementadas no Brasil, como o Programa Bolsa Família, que visa atenuar a pobreza e a desigualdade social, o Sistema Único de Saúde (SUS), que proporciona assistência médica gratuita à população, e o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas e estratégias para aprimorar a qualidade da educação no país.

A criação de políticas públicas na agenda de direito humanos no Brasil é uma práxis de grande relevância social e de difícil mobilização social, considerando a expansão geográfica do país, bem como por ter uma sociedade com base histórica construída com ditames oligárquicos e patrimonialistas, dominada pelo autoritarismo, fruto da escravidão, da ditadura e do colonialismo. Destarte, os fundamentos históricos da construção dos padrões sociais e culturais brasileiros ainda são muito latentes no século XXI, fato observado na hierarquização, busca constante pelo poder e concentração de riqueza. Tudo isso acarreta desigualdade social, obstáculo de acesso aos direitos básicos, fomento da discriminação e violência em todas as suas acepções.

Ao considerar o período desde o Brasil Colônia até os dias atuais, mais de 500 anos se passaram e as bases socioculturais adquiridas nesse período foram profundamente enraizadas na sociedade, o que torna difícil a mudança na conjuntura atual concernente à sensibilização das demandas relacionadas aos direitos humanos. É certo que não se pode falar em mudar uma postura da população construída por séculos sem existir mecanismos e estratégias inseridas em um aspecto normativo-institucional para romper com as barreiras das consequências históricas. Noutro norte, não adianta ter inúmeras normas sem o diálogo de todos os setores da sociedade, seja da iniciativa pública, seja da iniciativa privada, e em todas as classes sociais com a finalidade precípua de respeitar e garantir os direitos humanos.

Conforme já visto no capítulo 1, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, é considerada um marco da internacionalização dos direitos humanos. Após 45 anos do advento da DUDH, já considerando um contexto contemporâneo, vale destaque para a II Conferência de Direitos Humanos realizada em Viena, no ano de 1993, que enfatiza a adoção de uma perspectiva universal e indissociável dos direitos humanos. Além disso, evidenciou um importante estímulo aos Estados-membros de articulação com a finalidade de cooperação, desenvolvimento e fortalecimento dos direitos humanos e, com esse intuito, recomendou a criação de um programa abrangente, no âmbito das Nações Unidas, com a finalidade de criarem ou fortalecerem estratégias adequadas para impactar na observância geral dos direitos humanos.

Insta enfatizar que a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos dedicou, em seu texto normativo o item D da parte II, intitulado *Ensino dos direitos humanos*, ou seja um capítulo inteiro para abordar a temática educação em direitos humanos, o que se depreende a importância da educação na consolidação dos direitos humanos. Dentre os pontos de maior destaque é de bom alvitre mencionar que a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera a educação, na área dos direitos humanos, um elemento essencial para estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a paz. Ainda, responsabiliza aos Estados o dever de criar ações para empreender todos os esforços necessários a fim de erradicar o analfabetismo e orientar a educação, no sentido de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita, também, a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos como matéria nos currículos de todas as instituições de ensino (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993).

Em consequência do disposto documento acima mencionado, fora idealizado o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, bem como é a base para o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos.

3.2.1 Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)

A reflexão sobre o início dos direitos humanos no Brasil remonta ao período de opressão, exploração e racismo vislumbrado na sociedade colonial dominada pelo patriarcado, marcada pela negação do ser humano que não estava dentro dos padrões sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim como a nível mundial, o surgimento dos direitos humanos no Brasil também é consequência de lutas por dignidade e liberdade dentro de um contexto histórico com ênfase em mecanismos de dominação das classes marginalizadas e com desprestígio social.

A escravidão e toda a exploração da força de trabalho, a negação da dignidade do ser humano e a violência física e cultural retrata uma era que motiva o anseio pela liberdade, a qual veio à tona com a abolição jurídica dos negros e negras escravizados. Contudo, não lhes foram apresentadas formas de produção econômica e inserção social para romper de forma eficaz com a escravidão. Nesta linha de raciocínio, cabe mencionar as consequências relatadas por Sousa Junior e Escrivão Filho (2021, p. 80):

A partir daí, ao longo dos séculos XX e XXI apresentam-se, no enredo da história dos direitos humanos no Brasil, as lutas sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras urbanas, aliadas à das Ligas camponesas, culminando na luta contra a ditadura, e a emergência dos movimentos sociais de luta pela terra e territórios dos povos indígenas e comunidades tradicionais, seguida da luta por moradia e acompanhada, em outras dimensões, pela organização dos movimentos feministas, negros e LGBTTs.

Uma vez identificado o marco dos direitos humanos no Brasil, é oportuno adentrar numa perspectiva normativa de proteção destes direitos. Resultado de esforços dos movimentos sociais em busca de reivindicações democráticas, a Constituição Federal de 1988 se destaca como o mais abrangente documento de direitos humanos do país. Essa constituição é considerada um exemplo de Constituição Dirigente, onde o legislador opta por incluir disposições normativas de eficácia e aplicabilidade imediatas, orientando sua implementação segundo o fortalecimento contínuo da democracia. É relevante ressaltar que esse tipo de constituição é característico dos processos de transição de regimes autoritários para

democráticos que ocorreram em várias regiões do mundo durante a segunda metade do século XX, incluindo a Europa, a América Latina e a África (Bonavides, 2020).

Com o advento da democracia, veio à tona a necessidade de garantir os direitos consagrados pelos movimentos sociais. Por isso a Carta Magna de 1988 é um documento de suma importância no processo histórico-normativo dos direitos humanos no Brasil. Ademais, a transição do regime autoritário para o democrático e o fortalecimento de novos direitos configura o surgimento de sujeitos de direito, como afirma a filósofa Chauí (2015, p. 140) “onde não há direitos, não há sujeitos” que revelam a resistência ao regime ditatorial.

De fato, esta transição não ocorreu de forma imediata e ainda não se encontra no seu ápice de maturidade, posto que até os dias atuais se observa uma sociedade com herança histórica de uma estrutura social oligárquica marcada por potencializar a divisão de classes sociais. Desse modo, faz-se necessário o constante fortalecimento dos movimentos sociais, com foco na luta contra-hegemônica pelos direitos humanos.

Destarte, o Brasil é historicamente enraizado em um contexto ontológico fruto do autoritarismo embasado sobre padrões sociais de hierarquia, a exemplo da escravidão e do patriarcado, bem como padrões políticos, como o colonialismo e a ditadura, categorias que fomentam a desigualdade social, negacionismo à diversidade e consequente aumento da discriminação. Com isso, a pauta dos direitos humanos no debate constante na busca por dignidade e por liberdade assume um protagonismo latente no combate às violações herdadas da história do país.

É oportuno dar ênfase ao debate dos direitos humanos no Brasil, sempre com atenção ao marco referencial da democratização, cujo período contribuiu para a reinserção do País no contexto internacional. Neste sentido, é notório que a ruptura do autoritarismo, típico da era ditatorial, enalteceu, por um lado, valores democráticos ao incluir o território nacional na agenda internacional dos direitos humanos. Por outro lado, acentuou a mobilização da sociedade civil e de organizações não-governamentais para a proteção dos direitos humanos (Piovesan, 2021).

Já sob a égide do Estado Democrático de Direito, o cenário brasileiro relacionado aos direitos humanos começa a ter visibilidade nos poderes executivo, legislativo e judiciário, pois se fez preciso estabelecer programas que veiculassem conceitos e regras extraídos da proteção internacional dos direitos humanos. Para tanto, as políticas públicas somadas às lutas sociais eclodiram na publicação do Decreto nº 1.904, com a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996. Sua finalidade precípua é a de garantir que todas as pessoas no

Brasil tenham acesso aos direitos fundamentais, como a vida, a liberdade, a igualdade, a dignidade e a justiça. Para isso, a política aborda diversas áreas, como a segurança pública, a saúde, a educação, o trabalho, a moradia, a cultura, a igualdade racial e de gênero, entre outras.

Vale destacar que seu fundamento advém da Declaração e Programa de Ação de Viena, elaborada na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena, no período de 14 a 25 de junho de 1993, e no seu item nº 33 prevê “A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realça a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação e apela aos Estados para o fazerem” (DECLARAÇÃO..., 1993). Registre-se que o Brasil foi um dos pioneiros a cumprir a recomendação e incluir o tema como pauta de políticas públicas governamentais.

A educação em direitos humanos, na perspectiva normativo-jurídica, fortaleceu-se a partir das diretrizes na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993). Nesse documento internacional, foram definidas recomendações aos Estados-membros para a adoção e a implementação de políticas públicas que, por sua vez, consolidassem a realização de programas e estratégias específicas para a educação em direitos humanos dentro de seus territórios nacionais. Dentre as proposições direcionadas aos Estados-membros e às instituições de ensino de cada país componente, uma delas trata da inclusão dos “direitos humanos”, do “direito humanitário”, da “democracia” e das “noções de direito” como disciplinas curriculares nos ensinos formais e não formais, de forma a possibilitar a compreensão e a conscientização comum dos seguintes temas: paz, democracia, desenvolvimento e justiça social (Amaral, 2017, p. 76).

Doravante, a implementação do PNDH passou por análises a fim de identificar a eficácia, bem como os progressos alcançados com as políticas públicas governamentais inseridas no programa. Com o objetivo de atualizar e amadurecer sua versão original, assim como em consequência das reivindicações oriundas da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 13 e 14 de maio de 1999 na Câmara dos Deputados, em Brasília, em 2002 foi publicado o PNDH II com acréscimos de ações específicas no campo da garantia, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, enfatiza a garantia do direito à educação, como também propostas voltadas para a sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e à consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos (Brasil, 2002b).

Atualmente, o PNDH está na terceira versão (PNDH III), cuja publicação ocorreu por meio do Decreto Presidencial nº 7.037/2009 e prevê seis Eixos Orientadores, a saber: I – Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II – Desenvolvimento e Direitos

Humanos; III – Universalizar Direitos em um contexto de Desigualdades; IV – Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V – Educação e Cultura em Direitos Humanos; VI – Direito à Memória e à Verdade. Todos os eixos apresentam diretrizes transversais, objetivos estratégicos e ações programáticas a partir da perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência de direitos (Brasil, 2009).

Cabe uma atenção especial ao Eixo Orientador V, que versa acerca da Educação e Cultura em Direitos Humanos e adota cinco diretrizes a serem seguidas no âmbito nacional. A diretriz n. 18 (primeira do Eixo V) prevê a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos. Para isso, adota como objetivo estratégico implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. No tocante à diretriz n. 19 (segunda do Eixo V), estabelece como orientação o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. Aqui, vale ressaltar os objetivos estratégicos II e III, visto expressar a necessidade de incluir a temática da Educação e Cultura em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior, prezando pelo incentivo à transdisciplinaridade e à transversalidade nas atividades acadêmicas. Além das duas diretrizes acima expostas, o eixo n. V ainda prediz a Diretriz 20, tendo como destaque o reconhecimento da educação não-formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; a Diretriz 21, que estabelece a promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e a Diretriz 22, com previsão da garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (Brasil, 2009).

O Brasil, como um país pioneiro em seguir as determinações da agenda de direitos humanos a nível mundial, propicia um arcabouço normativo a fim de garantir mecanismos intentando consolidar as políticas públicas voltadas para minimizar a herança trazida pelo período ditatorial e colonial. Contudo, por ser um país com limitações geográficas continentais, é compreensível a demora em fortalecer as garantias desses direitos em todas as camadas sociais, além de que os menos favorecidos, social e culturalmente, são os mais prejudicados e devem clamar por mais igualdade de direitos e menos desigualdades sociais.

Desta feita, dentro de um contexto de um estado democrático de direitos é perceptível que os Programas Nacionais de Direitos Humanos no Brasil expressam uma ligação com os anseios sociais traduzidos na constituinte que fundamenta a Carta Magna de 1988. A tríade, democracia, direitos humanos e participação social são evidentes quando enaltecidas para uma construção de sociedade mais justa, muito embora provoque desconfortos em setores que

concentram poder e riqueza, pois sentem-se ameaçados e inconformados em partilhar espaço com cidadãos marginalizados (Sousa Júnior; Escrivão Filho, 2021).

À guisa deste raciocínio, os PNDHs surgem como uma agenda de direitos humanos idealizada com a participação direta da sociedade que foi institucionalizada uma norma necessária para uma transformação da realidade mediante uma norma de baixa densidade, uma vez que são textos não rebuscados, contudo com alta intensidade política, social e, sobretudo, diretrizes bem articuladas para atingir a sua finalidade precípua, qual seja: identificar as violações, os sujeitos de direitos e as instituições públicas diretamente responsáveis pela garantia, defesa ou promoção dos direitos reivindicados pela sociedade e previstos nos programas.

Não se pode olvidar de destacar o poder da sensibilização e da educação vislumbrado desde o PNDH I para a sociedade em geral, porquanto não há sentido um sistema normativo, programas e planos com a finalidade de sistematizar as políticas públicas para a garantia dos direitos humanos se não houver um envolvimento coletivo em prol desta temática. Reflete-se, pois, o necessário diálogo entre poder público, privado e todas as camadas sociais para consolidar o estado democrático de direitos.

Conforme mencionam Sousa Junior e Escrivão Filho (2021, p. 117), outra importante dimensão da agenda do PNDH é a temática dos direitos de dignidade que englobam os direitos humanos:

Os direitos da dignidade, construídos a partir da afirmação e promoção de direitos orientados por medidas de inclusão econômica e social, conjugados, ainda, com mobilização e reformas institucionais e normativas voltadas para o combate aos padrões de violações de direitos típicos desta temática, como a manifestação da violência por intolerância e discriminação.

Neste prisma, o PNDH atua com regras transversais de cunho político, econômico, social e cultural cujo documento se apresenta como referência que ascende o rompimento histórico de um país marcado por violações no auge do Brasil Colônia com uma cultura oligárquica e hierárquica. Mesmo após mais de duzentos anos da Independência, a qual, conforme a história, ocorreu no ano de 1822, ainda há resquícios de uma época movida por desigualdades sociais. Com o advento da República, as ideias de liberalismo político e cidadania começaram a se cristalizar. Contudo, foi em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, que as garantias para minimizar as desigualdades sociais foram mais

evidenciadas, houve o deslocamento da figura do soberano para a soberania popular, bem como a necessária obediência das autoridades e cidadãos às leis.

3.2.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

Igualmente, apresenta lugar de destaque na agenda brasileira de direitos humanos a educação e cultura em direitos humanos a partir do PNDH. Então, o governo brasileiro criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), momento que deu início à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a ser aplicado em todo o sistema de educação pública, privada e comunitária. O documento foi lançado em 2006 e ressalta que a sua implementação visa:

Difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 26).

O PNEDH é uma política pública brasileira instituída para promover a educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino do país, pois compreende ser a educação um meio privilegiado para a formação de atores sociais responsáveis pela disseminação da garantia dos direitos humanos. Sua elaboração foi feita por um grupo de trabalho formado por representantes de diversos setores da sociedade civil e do governo que idealizaram um plano composto por cinco eixos³⁴ temáticos, com ênfase no fomento dos direitos humanos e da Ação Programada n. 1, que prevê “Propor a temática da educação em

³⁴ Todos esses eixos focam nos objetivos gerais que constam no documento, a saber: a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 26).

direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES” (Brasil, 2007).

O primeiro eixo alude à educação em direitos humanos na educação básica. Neste ponto, o PNEDH registra a importância em inserir a temática desde o início da vida escolar das crianças vislumbrando contemplar, no processo de formação educacional, a sensibilização sobre o respeito aos direitos humanos desde a primeira infância, prezando por prática pedagógica conscientizadora e libertadora. Logo, a EDH, por seu caráter coletivo, democrático e participativo deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; o projeto político pedagógico.

O segundo eixo considera a abordagem no ensino superior, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao terceiro eixo, nominado *educação não-formal*, reflete que a discussão dos DH não deve se limitar apenas ao âmbito escolar, seja no ensino básico, seja no ensino superior, pois há a necessidade da inserção do debate nos lares, nos ambientes laborais e em todos os lugares de convivência humana como um processo permanente de sensibilização e de formação de consciência crítica. Neste sentido, não se pode minimizar a EDH apenas no âmbito das escolas, visto ser essencial que os movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos oportunizem mecanismos para os grupos sociais refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea.

Dentre as ações programáticas, destaca-se o incentivo à promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas, refugiados e grupos sociais atingidos por desastres da natureza, entre outras. Destaca-se, ainda, como ação programada a inclusão do tratamento do tema nas produções artísticas, publicitárias e culturais (artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos), além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007).

O penúltimo eixo do PNEDH versa sobre a *educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança*. Sobre este eixo, destaca-se o Art. 104 da Constituição Federal, ao prever que a segurança pública é dever do Estado e responsabilidade de todos, além de ser um direito fundamental disposto em seu Art. 5º. Logo, dada a importância da segurança pública no país, é oportuna a preocupação dos idealizadores PNEDH em reservar espaço para a educação em

direitos humanos na capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e de segurança para a consolidação do estado democrático de direito.

No tocante às práticas das instituições dos sistemas de justiça e segurança, a realidade demonstra o quanto é necessário avançar para que seus(suas) profissionais atuem como promotores(as) e defensores(as) dos direitos humanos e da cidadania. Não é admissível, no contexto democrático, tratar dos sistemas de justiça e segurança sem que os mesmos estejam integrados com os valores e princípios dos direitos humanos. A formulação de políticas públicas de segurança e de administração da justiça, em uma sociedade democrática, requer a formação de agentes policiais, guardas municipais, bombeiros(as) e de profissionais da justiça com base nos princípios e valores dos direitos humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 48).

Por fim, o quinto eixo discorre sobre *educação e mídia*. Deste modo, fazer uso desses meios de comunicação a favor da disseminação dos DH é uma estratégia significativa contemplada no PNEDH em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade, com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes. A mídia, então, apresenta-se como um instrumento indispensável para o processo educativo dos direitos humanos, é capaz de atingir as regiões mais longínquas do país e atua no fortalecimento da cidadania.

Em suma, dentre as ações previstas no PNEDH estão a formação de professores e outros profissionais da educação em direitos humanos, a inclusão de conteúdos sobre direitos humanos nos currículos escolares e nas diretrizes curriculares dos PPC's dos cursos de graduação, bem como em projetos e programas de extensão e pesquisa, a realização de campanhas de conscientização sobre direitos humanos, fomento à criação de núcleos e comissões de direitos humanos e a promoção da participação social na elaboração e execução de políticas públicas. Tudo isso, conta com a mídia como um forte aliado que complementa a EDH na educação formal e não-formal.

No tocante à educação formal em direitos humanos, Rodrigues (2016, p. 17) compreende “que não é suficiente para sozinha construir uma sociedade cidadã, mas seguramente é uma das condições necessárias para tanto”. Assim sendo, é importante que o debate acerca do tema em tela esteja presente em todos os níveis de educacionais, com a finalidade de exteriorizar a importância do respeito à dignidade da pessoa humana.

Por todo o exposto, o PNEDH se apresenta como uma importante ferramenta para a promoção de direitos humanos no Brasil e para o fortalecimento da democracia, além se der um

instrumento com ações programadas que incluam todos os setores da sociedade na sensibilização do bem comum. No entanto, apesar de já possuir um ordenamento jurídico que evidencia a garantia aos direitos humanos, ainda é cenário para uma realidade complexa em relação à consolidação e respeito aos direitos humanos.

Destarte, ao se analisar as políticas públicas desenvolvidas pelos países, de modo especial no Brasil, é notório que a Declaração Universal dos Direitos Humanos teve um papel fundamental na articulação e na sensibilização para uma cultura emergencial dos direitos humanos. Todavia, seria oportuno se houvesse uma correlação das questões normativas, idealizadas a partir de lutas sociais, com a realidade dos direitos humanos no século XXI. Mas, o que se observa é um quadro contemporâneo revestido de guerra, intolerância religiosa, cultural, étnico-racial, política, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, dentre outras violações no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais em um evidente e indiscutível descompasso com os avanços no plano jurídico-institucional sobre DH.

3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR

É pacífico no ordenamento jurídico nacional e internacional que a inclusão da EDH no ensino superior é necessária para seguir um caminho de construção social com a finalidade de romper a cultura colonialista de segregação e de violações. Para fins didáticos, compreende-se, neste trabalho, *ensino superior* todos os cursos de graduação, incluindo os bacharelados, as licenciaturas, os tecnólogos autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Com intuito de refletir o início do debate sobre a educação em direitos humanos no ensino superior, vale destacar a Conferência Internacional sobre Educação ocorrida em outubro de 1994 na cidade de Genebra. Nesta ocasião, os ministros da educação idealizaram a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, documento aprovado pela Conferência-Geral da UNESCO na sua 28ª sessão.

Nesse plano de ação, os ministros declararam a importância da educação em promover conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos, bem como elevam o *status* da educação em prol de um comprometimento ativo com a construção da cultura de paz e a democracia. Ressaltam, também, a existência de uma responsabilidade solidária que incumbe aos pais e à sociedade em geral para trabalhar juntamente com todos os

envolvidos no sistema educacional, assim como para atingir a plena implementação dos objetivos da educação para a paz, dos direitos humanos e da democracia (UNESCO, 1995).

Convictos da importância do ensino superior na promoção dos direitos humanos, o plano supramencionado afirma, no item 31:

Instituições de ensino superior podem contribuir de várias formas para a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia. Nesse contexto, a introdução, nos currículos, de conhecimento, valores e aptidões relativas à paz, aos direitos humanos, à justiça, à prática da democracia, à ética profissional, ao comprometimento cívico e à responsabilidade social devem ser previstos. Instituições de ensino superior também devem assegurar que os estudantes apreciem a interdependência dos Estados em uma sociedade global em crescimento (UNESCO, 1995, p. 14).

Outro documento de suma importância a nível mundial que trata da educação em direitos humanos no ensino superior é o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos - segunda fase, conforme mencionado anteriormente. O plano de ação que consta neste Programa sistematiza a ideia de que as universidades, faculdades e centros universitários sejam capacitados para integrar a educação em direitos humanos em seus currículos e programas de estudo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para isso, o documento prevê um plano com o objetivo de auxiliar as IES na implementação da cultura da educação em direitos humanos.

É certo que as IES possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial constitucionalmente consagradas pela Carta Magna de 1988 e, também, devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este princípio chama a atenção, pois mesmo diante da autonomia cabível às instituições não se pode olvidar da necessidade de moldar os cursos dentro de um protótipo que inclua, além da proposta de ensino, perspectivas na área de pesquisa e de extensão. Em relação a este terceiro aspecto do tripé, é importante frisar a necessária integração dos conteúdos curriculares em um processo de aprendizagem com a participação da sociedade. Isto implica que as IES devem assegurar uma contribuição social por meio de conteúdos incluídos em seus currículos, muitas vezes referindo como “ensino extra-muros”.

Em um momento posterior desta tese, será revisitada a questão da importância da extensão para impulsionar uma cultura dos direitos humanos. Por agora, cabe salientar que a educação diz respeito “não só ao conteúdo do currículo, mas também aos processos educacionais, aos métodos pedagógicos e ao ambiente no qual a educação está presente”

(UNESCO, 2012a, p. 11). O plano de ação em comento revela, ainda, que a educação em direitos humanos no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui:

- (a) direitos humanos pela educação – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos;
- (b) direitos humanos na educação – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior (UNESCO, 2012a, p. 11).

Portanto, observa-se a preocupação proveniente dos idealizadores do documento para estimular o ensino com foco na humanização. Isto significa dizer que há uma necessidade precípua de disseminação da cultura dos direitos humanos, e isso só será vislumbrado se todos os atores sociais estiverem envolvidos em prol desta pauta. Conforme já salientado, a educação emerge em um contexto de iminente auxílio para valorizar a igualdade, evitar violações e estimular uma sociedade mais justa.

Dentre as políticas e medidas de implementação correlatas, o plano em tela aponta como sugestão a adoção de legislação específica sobre educação em direitos humanos. Aqui no Brasil, pode-se constatar a obediência a esta previsão por meio do PNEDH, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Outra medida de implementação, destaca-se a formação integral em direitos humanos para docentes, incluindo as capacitações como critério para progressão na carreira de pessoal docente, medida esta ainda não implantada no país por falta de políticas públicas.

No tocante aos processos e ferramentas de ensino e aprendizagem, o plano de ação inserido no PMEDH – a segunda fase discorre a importância de desenvolver estratégias para a inclusão dos direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior (UNESCO, 2012a). Cabe atentar para a expressão *todas*, visando garantir a universalidade dos DH que devem ser evidenciadas pelas IES, incluindo disciplinas e projetos não só no âmbito das ciências sociais, mas também nos cursos que possuem caráter técnico e científico.

O plano de ação ressalta, além disso, a estratégia denominada “educação e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior”, ao sugerir a idealização de programas de formação contínua de educação em direitos humanos, por reconhecer a importância da formação adequada dos docentes para que possam ser efetivos sujeitos transmissores dos direitos humanos em sala de aula. Todavia, aqui no Brasil, também não há políticas públicas para a formação dos docentes em direitos humanos.

No ensino superior, a exigência de abordar a temática também aparece no Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), documento que aduz o incentivo à transdisciplinaridade e à transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos. No seu eixo prioritário e estratégico da “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. É este o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores fundados no respeito integral à dignidade humana e no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), também prevê a contribuição da educação superior na área da EDH e elenca os seguintes princípios:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
- h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 38).

Destarte, a educação em direitos humanos no ensino superior tem como objetivo formar profissionais capazes de compreender e promover os direitos humanos em suas áreas de

atuação, o que pode ser feito através da inclusão de disciplinas específicas sobre o tema nas estruturas curriculares das IES, além de viabilizar atividades extracurriculares de extensão com vista a estimular reflexão acerca dessas questões. Ademais, a EDH no ensino superior pode ajudar a criar uma cultura de respeito e de tolerância em relação às diferenças, ponto fundamental em um mundo cada vez mais diverso e complexo. Em suma, a EDH no ensino superior é vital para estabelecer um perfil profissional do egresso baseado na defesa dos direitos humanos em todas as áreas da sociedade.

Por todo o exposto, resta comprovado o avanço dos direitos humanos no aspecto normativo, à nível nacional e internacional, de modo especial tocante à EDH no ensino superior com a previsão de várias ações e estratégias para que as IES incluam o tema em seus projetos pedagógicos dos cursos. Mas, na prática não se observa uma adesão aos ditames legais previstos nos documentos, o que demonstra uma discrepância entre as sugestões apontadas nos planos de ação e a realidade brasileira sobre a abordagem do tema nos cursos de nível superior. De modo especial nos cursos jurídicos, cabe destacar o estudo realizado por Góes Júnior (2015, p. 427):

O aparato normativo, as sucessivas reformas do “ensino jurídico” no Brasil com exigências de alterações dos projetos político-pedagógicos e curriculares, em contradição às posturas legalistas sustentadas nas Faculdades de Direito, de acordo com o que percebi na convivência com o ambiente pedagógico, não foram suficientes para alterar a concepção epistemológica em que está pautada a formação jurídica no Brasil e para admitir a responsabilidade do curso de Direito quanto à realização de Direitos Humanos.

Na verdade, não há comprovação de investimentos para as instituições de ensino aderirem às estratégias previstas nas normas que versam sobre o assunto, bem como não há fiscalização pelo poder público, seja nas instituições de ensino públicas, seja nas privadas, em referência à observância efetiva da educação em direitos humanos nos cursos de nível superior.

Além disso, um ponto importante a ser observado é o possível equívoco da inclusão dos DH como tema, e não como eixo de ensino. Em outras palavras, ao se sugerir apenas a inserção do *tema* de direitos humanos nos cursos de graduação denota-se uma inclusão pontual dos direitos humanos dentro da lógica da estrutura curricular, a qual precisa obedecer às diretrizes de cada curso delineadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em pesquisa realizada por Flores (2017) na Universidade Federal do Rio Grande, restou comprovado que os cursos de Direito nas instituições federais têm uma preocupação mínima no perfil profissional do egresso referente à responsabilidade em propagar os direitos humanos com consciência crítica.

A pesquisa revela que as IES obedecem de forma superficial os ditames oriundos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao incluírem de maneira pontual a unidade curricular “Direitos Humanos” nas estruturas curriculares, sendo umas como componente curricular obrigatório, outras como optativas. Em nenhum dos casos, ficou comprovado que a temática é tratada de forma transversal, conforme preconiza o PNEDH e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Curso. Neste contexto, cabem algumas reflexões: será que uma unidade curricular denominada “Direitos Humanos” tem o condão de garantir a formação do bacharel em Direito em uma perspectiva humanizada? E mais, o estudo do tema fragmentado compreende a formação crítica no bacharel em Direito e rompe com o ensino jurídico conteudista, legalista e tecnicista?

Essas reflexões serão abordadas em um capítulo posterior desta tese, onde será proposta a inclusão dos direitos humanos como um eixo fundamental no processo de formação do estudante de Direito, pois é compreendido que abordá-lo de uma perspectiva que permeia todos os aspectos da vida humana implica a consideração desses direitos como universais, inalienáveis, interdependentes e indivisíveis, além da busca pela sua realização plena em todas as dimensões da existência. Na verdade, como bem ensina Góes Júnior (2015, p. 427), “Toda educação jurídica deve ser inevitavelmente educação em Direitos Humanos, deve estar pautada em uma intencionalidade política da transformação das relações sociais de opressão”.

Neste sentido, o eixo dos direitos humanos pode ser entendido como uma abordagem transversal que permeia todas as áreas de atuação do operador do direito. Em resumo, enquanto esta temática trata de questões específicas relacionadas à proteção e à promoção dos direitos fundamentais, o enfoque nos direitos humanos representa uma perspectiva abrangente que guia a ação e a reflexão sobre os direitos humanos em todas as esferas da vida.

3.3.1 Diretrizes curriculares nacionais para educação em direitos humanos

Ainda no contexto das políticas públicas sobre educação e direitos humanos no Brasil, destaca-se a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1/2012). Estas diretrizes, conforme consta no preâmbulo do documento, foram idealizadas de acordo com os parâmetros definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação

em Direitos Humanos, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação a todos.

Segundo reza o artigo 2º, § 2º da Resolução nº 1/2012, os direitos humanos se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana e são reconhecidos internacionalmente como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais, sejam eles difusos. Ademais, a Resolução em tela prevê que o objetivo central da EDH é formar para a vida e para a convivência em sociedade, no exercício cotidiano de respeito aos direitos humanos como forma de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (Brasil, 2012).

Assim sendo, verifica-se a preocupação do legislador brasileiro em socializar a pauta dos direitos humanos com vistas às garantias constitucionais universalmente reconhecidas. Para tanto, é de bom alvitre estabelecer normas pontuais de inclusão desses direitos no sistema educacional brasileiro, pois, como já visto, a educação é a maior política pública de inclusão que serve de sustentáculo para garantir os demais direitos aos seres humanos, prezando sempre pela transformação social com foco na dignidade, na igualdade no reconhecimento e na valorização das diferenças.

Seguindo os ditames estabelecidos nas diretrizes curriculares de educação em direitos humanos, merece destaque a obrigatoriedade imposta às IES em inserir o tema direitos humanos de forma transversal no Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Vale ressaltar o termo *transversal* utilizado pelo legislador para designar a forma como deve ser inserido os direitos humanos no ensino superior, ou seja, não cabe apenas ser um tema isolado, mas, sim, deve compor a finalidade precípua das instituições e dos cursos.

De maneira objetiva, pode assegurar a necessidade de um ensino humanizado, no qual configure o perfil profissional do egresso baseado na construção de atores comprometidos com a transformação social. Para garantir a inserção da educação em direitos humanos em todos os cursos, o Art. 9º, da Resolução nº 1/2012, é explícito ao prever “a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento”. Logo, além de ser uma pauta obrigatória de forma transversal da construção do Projeto Político Pedagógico das IES, deverá constar também de forma expressa em todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. A resolução fomenta, ainda, que o tema em discussão deverá ser dialogado, além do ensino, na

pesquisa e na extensão com ações voltadas para a promoção de direitos humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública (Brasil, 2012).

3.3.2 Instrumento de avaliação de curso

A avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos de graduação no Brasil ocorre por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Brasil, 2004a), o qual instituído como uma política pública educacional embasada pelo princípio da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, o SINAES contempla o documento denominado Instrumento de Avaliação, cuja finalidade precípua é garantir a qualidade das instituições que compõem o Sistema Federal de Ensino, como faculdades, centros universitários e universidades (públicas ou privadas). Conforme a Lei, a avaliação está subdividida em dois grandes grupos: (i) Instrumento de Avaliação Institucional – estabelece os 5 eixos a serem avaliados para os credenciamentos e credenciamentos institucionais, a saber: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento institucional, Políticas acadêmicas, Políticas de gestão e Infraestrutura; e (ii) Instrumento de Avaliação de Cursos – compõe as dimensões para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, a saber: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura.

Esses instrumentos são a base para que os avaliadores vinculados a *basis* do INEP possam identificar os parâmetros de qualidade dos cursos de ensino superior do Brasil.

O quadro, a seguir, apresenta todos os indicadores que apontam para a presença da responsabilidade social da IES e dos cursos, como também sinaliza a presença dos direitos humanos no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Quadro 1 – A responsabilidade social e ênfase aos direitos humanos presentes na avaliação de ensino superior: Instrumento de Avaliação – Recredenciamento Institucional

Eixo	Indicador	Critério de análise para conceito 5
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional	Indicador 2.1 Missão, objetivos, metas e valores institucionais	A missão, os objetivos, as metas e os valores da instituição estão expressos no PDI, comunicam-se com as políticas de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, considerando a organização acadêmica), traduzem-se em ações institucionais internas, transversais a

		todos os cursos, e externas, por meio dos projetos de responsabilidade social (grifo nosso)
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional	Indicador 2.4 PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial	O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, ampliando as competências dos egressos e ofertando mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade (grifo nosso).
Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional	Indicador 2.5 PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social	Há alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, considerando a melhoria das condições de vida da população e as ações de inclusão e empreendedorismo , articulando os objetivos e valores da IES, e a promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (grifo nosso).
Eixo 3 – Políticas acadêmicas	Indicador 3.5 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão	As ações acadêmico-administrativas para a extensão estão em conformidade com as políticas estabelecidas, considerando práticas efetivas para a melhoria das condições sociais da comunidade externa, com garantia de divulgação no meio acadêmico , são estimuladas com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento e promovem práticas reconhecidamente exitosas ou inovadoras (grifo nosso).
Eixo 3 – Políticas acadêmicas	Indicador 3.7 Política institucional de acompanhamento dos egressos	A política institucional garante mecanismo de acompanhamento de egressos, a atualização sistemática de informações a respeito da continuidade na vida acadêmica ou da inserção profissional, estudo comparativo entre a atuação do egresso e a formação recebida, subsidiando ações de melhoria relacionadas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho , e promove outras ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (grifo nosso).

Fonte: Brasil (2017b).

No que tange ao Instrumento de Avaliação de Curso para o reconhecimento dos cursos de graduação, ressalta-se o indicador 1.5, que versa sobre a avaliação dos “Conteúdos curriculares”, cuja redação é a seguinte:

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** (Brasil, 2017a) (grifo nosso).

O trecho acima destacado aparece como uma condição necessária para ser contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos. No entanto, não deve estar apenas inserido nos PPC's, mas, sim, no momento da avaliação *in loco* a IES deve demonstrar evidências com ações que promovam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso. Isto significa que o curso precisa comprovar quais são as estratégias da educação em direitos humanos usadas na formação do estudante que perpassam para uma condição apenas tecnicista no processo de ensino-aprendizagem.

Aqui, não será válido apenas conter uma disciplina denominada “Direitos Humanos” na estrutura curricular, pois se assim for, não estará em sintonia com as já mencionadas diretrizes curriculares do curso de Direito (Resolução nº 5/2018), ao expressar no Art. 2º que o PPC deve prever formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, como a educação em direitos humanos (Brasil, 2018a).

Uma abordagem eficaz para a educação em direitos humanos no ensino superior deve ser interdisciplinar e transversal, incorporando princípios e valores dos direitos humanos em todas as disciplinas e atividades curriculares. É importante, também, ofertar cursos específicos sobre direitos humanos, de maneira que possam aprofundar o conhecimento e a reflexão crítica sobre o tema. Outra medida essencial é a oferta de atividades extracurriculares, como eventos, palestras e debates que abordem temáticas relacionadas aos direitos humanos e estimulem o engajamento dos estudantes, assim como promova uma cultura de respeito aos direitos humanos em seu ambiente acadêmico, garantindo a diversidade e a inclusão de todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, religião ou origem social.

Nessa dinâmica, desenvolver uma estrutura curricular com este foco não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também contribui significativamente para a

promoção e a proteção dos direitos humanos em nível local e global, além de preparar profissionais para serem agentes de mudança social e defensores dos princípios fundamentais da justiça e da igualdade.

3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, em seu § 4º, Art. 2º, dispõe que o Projeto Pedagógico do Curso deverá constar formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação em direitos humanos. Ainda no mesmo documento, o inciso XIV, Art. 4º, estabelece que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional com competências cognitivas, instrumentais e interpessoais que capacitem o graduando a apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais quanto aos direitos humanos (Brasil, 2018a).

Para Góes Júnior (2015, p. 429), “Realizar, promover e defender direitos humanos são propósitos que passam inevitavelmente pela análise e crítica das condições em que está posta a educação jurídica no Brasil”. Logo, identifica-se a abordagem da temática de forma transversal, ou seja, de modo a perpassar todo o processo formativo do estudante de Direito.

A referida Resolução previu, em vários momentos, a forma que os cursos de Direitos deveriam tratar sobre o tema. O já mencionado artigo 2º, § 4º, revela a transversalidade dos direitos humanos em todo o percurso formativo. O artigo 4º, XIV, aduz que os egressos dos cursos jurídicos devem estar contemplados com a competência de desenvolver a perspectiva profissional humanista. Por fim, também retrata a obrigatoriedade dos Projetos Pedagógicos incorporarem o assunto em questão no processo formativo de maneira interdisciplinar:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

(...)

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, **Direitos Humanos**, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (Brasil, 2018a, documento eletrônico).

Conforme estudo realizado por Haonat *et al.* (2017), a temática dos direitos humanos, por mais essencial que seja, não se encontra bem definida quando tratada de forma trans e interdisciplinar. Na referida pesquisa, as autoras descrevem a percepção, por meio do estudo realizado, a necessidade de se aprimorar a forma de incluir o tema nos cursos de Direito. Verificaram, por meio de pesquisa documental e aplicação de questionário, certa insatisfação por parte de coordenadores e professores, e, por parte dos alunos, certo desconhecimento da forma de abordagem do assunto.

Na concepção de Rubio (2014, p. 59) “busca-se um direito interdisciplinar, comprometido e baseado em um pensamento complexo e relacional, que enfrente essa cultura analfabeta em direitos humanos que predomina em nossas consciências”. Desse modo, cabe incluir nos cursos de Direito o reconhecimento e o respeito a todos os seres humanos a partir da pluralidade e ressignificar mundos diversos com base étnica, sexual, política, cultural, econômica e social, principalmente, a partir dos níveis de vitimização e vulnerabilidade.

Os estudos nessa área consistentemente apontam para a importância de integrar o tema direitos humanos no ensino jurídico, destacando, igualmente, uma formação baseada em aspectos técnicos e legalistas. Neste sentido, destaca-se a conclusão do estudo realizado por Góes Júnior (2015, p. 429) “é possível afirmar que o ‘ensino jurídico’ não tem respondido satisfatoriamente aos Direitos Humanos a pergunta ‘para que operadores jurídicos na sociedade?’”

Então, é pacífico o entendimento sobre a necessária mudança no perfil profissional do egresso do curso de Direito, assim como é pública e notória a estrutura normativa que fundamenta a inserção da temática aludida nos cursos de Direito, de modo a potencializar a humanização no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Com isso, ou seja, com egressos formados numa perspectiva crítica e reflexiva do seu papel na sociedade, estará culminando com uma formação de atores responsáveis em maximizar a defesa dos direitos humanos.

4 TRANSVERSALIDADE X FRAGMENTAÇÃO DO ESTUDO DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

O processo formativo do jurista deve ser compreendido, inicialmente, pelo estudo dos fundamentos que integram a criação da Universidade³⁵, visto ser indispensável conhecer as condições e os objetivos do único espaço possível de elevar o *status* de nível superior a uma pessoa. Assim, analisar o ensino jurídico só a partir do contexto “ensino jurídico” significa mitigar sua abrangência e fragmentar sua interlocução com o sistema da educação superior. Trata-se, pois, de uma cadeia que começa na natureza da Universidade, Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito no Brasil e, por fim, correlaciona estes com a ênfase dos direitos humanos na formação.

Desse modo, é pertinente ponderar de forma concisa acerca da função desempenhada pela universidade e, por conseguinte, pelo ensino superior no contexto da mudança social e no desenvolvimento do indivíduo. É precípua destacar que a universidade representa, acima de tudo, um espaço destinado à disseminação e à revitalização de conhecimentos, ideias, valores e cultura (Morin, 2015).

No contexto do projeto de reforma universitária que esteve em discussão no Congresso Nacional, em 2006, foi incorporado ao diálogo o conceito de responsabilidade social. Sobre este ponto, ficou estabelecido que a Instituição de Ensino Superior cumpriria sua função social ao garantir, entre outras medidas, a inclusão de atividades curriculares que fomentassem o respeito aos direitos humanos, o exercício da cidadania e a promoção da diversidade cultural e a preservação da identidade e da memória das distintas parcelas da sociedade (Brasil, 2006). O art. 13 do referido projeto de lei ainda prevê que a universidade deve “promover a articulação com a sociedade, visando contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região” (Brasil, 2006).

Para tanto, é necessário que a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior deva “demonstrar a relação entre o projeto pedagógico dos cursos com o compromisso social da instituição” (Brasil, 2006). Neste contexto, compreende-se que o compromisso social da IES está intrinsecamente relacionado ao requisito da

³⁵ Utilizo a expressão “Universidade” como termo genérico para expressar também faculdades e centros universitários, sejam públicos, sejam privados.

responsabilidade social que deve permear a universidade e, conseqüentemente, à formação dos estudantes.

Nos fundamentos do projeto este requisito está inscrito na disposição de fazer a educação superior interagir com a sociedade de tal forma que a qualidade acadêmica ganhe relevância social. Isto significa, nos termos da justificativa expressa no anteprojeto de lei que trata da reforma da educação superior, romper “os muros da torre de marfim da universidade prisioneira de si mesma por meio de um atributo essencial: a equidade, ou seja, a capacidade de transferir, efetivamente, aos setores mais amplos da sociedade, os frutos da atividade acadêmica” (Sousa Júnior, 2006, p. 5).

Importa também mencionar que mesmo antes de iniciar os debates para a reforma universitária, já se enfatizava a importância da responsabilidade social como um compromisso das IES, como se observa na já mencionada Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, ao prever, em seu artigo 3º, que a responsabilidade social da instituição é avaliada em termos de sua contribuição para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, a preservação do meio ambiente, a promoção da memória cultural, o estímulo à produção artística e a salvaguarda do patrimônio cultural (Brasil, 2004a).

Ademais, em sintonia com o debate que vem desde a Lei nº 10.861/2004, é válido fundamentar, também, as competências e habilidades que constam na aferição de desempenho dos cursos por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Na última portaria publicada para o ciclo avaliativo de 2022³⁶, dispõe, dentre os seus componentes específicos, que o estudante de Direito precisa demonstrar um perfil reflexivo e crítico para a adequada argumentação e interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais, propositivo na elaboração de alternativas voltadas para a intervenção nas situações jurídico-sociais e ético no exercício do Direito e na promoção do desenvolvimento da cidadania.

Ao examinar as diretrizes curriculares do curso de Direito, a Lei do SINAES e a Portaria que estabelece as diretrizes do ENADE, observa-se que estão estabelecidas as bases para uma formação que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades não apenas de natureza técnica e cognitiva, mas também de caráter humano e social para os egressos. Sousa Júnior (2006, p. 11), afirma que “Sem o que não poderá o estudante dar-se conta das alterações pragmáticas que movem continuamente o seu horizonte de referências sociais e epistemológicas”.

³⁶ Portaria nº 273, de 30 de junho de 2022, disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-inep-273-2022-06-30.pdf>.

Em consonância com a Lei do SINAES, o ENADE e a legislação da reforma universitária é pertinente mencionar, novamente, o Instrumento de Avaliação de Credenciamento e Instrumento de Recredenciamento Institucional³⁷. Isto ocorre porque esses documentos contêm disposições explícitas a respeito da responsabilidade social que deve ser incorporada pelas IES e, por conseguinte, pelos cursos³⁸.

Isto posto, vincular a função social das universidades ao comprometimento com a responsabilidade social não é debate novo, pois Santos (1999), desde a publicação de sua obra “Pelas Mãos de Alice”³⁹ já defendia que a universidade, possivelmente, é a única instituição nas sociedades modernas que tem a capacidade de analisar minuciosamente as razões pelas quais não pode agir de acordo com suas próprias reflexões. É essa profunda compreensão que a coloca em uma posição vantajosa para gerar diversas perspectivas interpretativas.

Visto que um dos fundamentos do ensino superior se revela no fomento à transformação social, o curso de Direito, além de seguir essa linha de raciocínio, por estar no âmbito das ciências sociais, também deve ser propulsor na formação de pessoas para disseminar o nobre compromisso de auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A história narra evidências, conforme mencionada anteriormente, de vários contextos sociais em que as pessoas tiveram direitos transgredidos e, com muita perseverança, foram conquistando proteção à nível internacional e nacional. Contudo, é essencial manter a luta em andamento porque a sociedade não deve se contentar em apenas assistir à redução dos direitos. Deve-se confiar no impacto dos pequenos atos que podem ajudar a assegurar direitos que promovam a dignidade da pessoa humana. Esta reflexão dialoga com os objetivos da EDH, conforme relata Rodrigues (2016, p. 192) “o objetivo da EDH é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeitos de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro”.

Além de ser uma responsabilidade compartilhada, o legislador brasileiro é bastante ativo, ao incorporar a educação em direitos humanos como um requisito na formação do bacharel em Direito, como é evidenciado pela previsão expressa nas já citadas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito. Além do rigor técnico da norma, há, ainda, uma imperativa

³⁷ O Instrumento de Avaliação é um documento disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que orienta as avaliações *in loco* nas instituições de ensino superior para os processos regulatórios do Ministério da Educação.

³⁸ Vide Quadro 1.

³⁹ Na obra *Pelas mãos de Alice*, o autor português esboça uma teoria pautada na “Universidade de ideias” e revela as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional que pairam as universidades em geral, mas que utiliza a experiência de Portugal como fio condutor de sua tese.

necessidade moral de instituir a educação em direitos humanos na formação para a cidadania, porquanto “os direitos humanos ingressam, nessa perspectiva educacional, muito mais como compromissos éticos – um código moral mínimo – da humanidade consigo mesma” (Rodrigues; Lapa, 2016, p. 200).

Segundo Sousa Júnior (2006), é de extrema relevância que a realidade existente para além dos limites das instituições universitárias seja incorporada à formação do bacharel em Direito. Isto visa a integrar o conceito de responsabilidade social de forma mais intrínseca ao perfil profissional que se busca para os graduados. Em uma pesquisa realizada no Núcleo de Prática Jurídica do Distrito Federal, o autor ressalta a importância da sensibilidade à necessária interação entre os desafios sociais e os conteúdos programáticos, ao afirmar que essa interação implica reconhecer o sofrimento e as esperanças das pessoas que se cercam de outras e entender o que é possível fazer para eliminar a crueldade das exclusões sociais.

4.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA ABORDAGEM TRANSVERSAL NO CURSO DE DIREITO

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1, de 30 de maio 2012) estabelece que dada sua importância, a educação em direitos humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, não sendo exclusividade dos bacharéis em Direito, o que enfatiza a notoriedade de seu estudo. Outrossim, as diretrizes em tela afirmam ainda que a construção dos PPC's das Instituições de Ensino Superior devem considerar a EDH de forma transversal durante toda a formação dos estudantes (Brasil, 2012).

O estudo dos direitos humanos é tão importante para consolidar a incessante busca pela transformação social que perpassa o horizonte dos cursos de Direito, pois devem ser inseridos desde o ensino básico ao ensino superior em todos os cursos de graduação previstos pelo Ministério da Educação, conforme prevê o artigo 9º, da Resolução nº 1, de 30 de maio 2012 (Brasil, 2012).

Por isso, infere-se que a transversalidade mencionada nos documentos que versam sobre educação em direitos humanos revela a sua face sobre o contexto amplo, ou seja, incluir a temática desde a primeira infância até o ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação. Aqui, será abordado exclusivamente no âmbito da formação jurídica, a fim de manter a coerência com o propósito geral da pesquisa.

A formação em Direito representa apenas uma parte visível da sensibilização social para promover o desejo de construir uma sociedade mais justa e igualitária, por ser um curso inserido nas ciências sociais, como por ser o responsável pela formação de operadores jurídicos que vão atuar na defesa e na promoção dos direitos inerentes ao ser humano, “embora não seja o curso de direito o único responsável por consolidar essa visão de mundo, por sua função social e política, urge a necessidade de que parta dele uma (re)significação de valores, fortalecidos no compromisso com a cultura de direitos humanos” (Béchade, 2013, p. 305).

Com aporte nas reflexões de Rodrigues (2021), a concepção do tema transversal emerge para atender aos requisitos e princípios estabelecidos para temas que constituem uma abordagem educacional específica e interdisciplinar. Essa abordagem é considerada uma visão de mundo que necessita ser explorada e internalizada pela sociedade. Seguindo essa perspectiva, torna-se essencial incorporar temas relacionados aos direitos humanos de maneira integrada em todo o processo formativo, de maneira a estabelecer conexões com as demais disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Direito.

Compreende-se, portanto, que o estudo dos direitos humanos, para ter eficácia, precisa ser inserido em toda formação dos discentes, pois “é no percurso formativo que se devem semear reflexões críticas dos estudantes de direito para que possam identificar o abismo que nos separa de nossas missões como cidadãos e profissionais das carreiras jurídicas para a transformação social” (Béchade, 2013, p. 305). Eis um relato que se mostra passível de reflexão no ensino jurídico brasileiro, em razão de que não se trata de opção para as IES incluir a pauta de educar em e para os direitos humanos, devendo ser obrigatória e primordial na formação do bacharel. Assim, revela-se a necessária preocupação na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito, a fim de possibilitar o conhecimento interligado dos temas que envolvem a busca pelo respeito às diferenças e à minimização das desigualdades.

Destarte, falar em transversalidade de um tema no ensino permite identificar a “adoção de uma visão sistêmica e integrada, propiciando conhecimentos e práticas que congregam diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área” (Rodrigues, 2021). Assim dizendo, o grande desafio conduz na implantação de atividades que permitam a assimilação real da cidadania e o estímulo à responsabilidade social do estudante, futuro bacharel.

Na teoria, a aplicação de um estudo que atravessasse toda a formação do sujeito parece fácil, mas, na prática, há estudos no Brasil que revelam as dificuldades enfrentadas pelas IES para se adequarem ao sentido do legislador sobre a educação em direitos humanos. Quanto a isso, Béchade (2013), em pesquisa realizada com estudantes de Direito da Universidade Federal

da Paraíba (UFPB), identificou que a EDH estava prevista no PPC do curso estudado, mas, conforme falas dos próprios alunos, sinalizou uma lacuna na integração dos direitos humanos na formação jurídica de forma transversal, bem como a oferta da unidade curricular como optativa, restringindo, até, o âmbito do estudo fragmentado do tema.

Com sua vasta pesquisa sobre formação jurídica, Rodrigues (2021) esclarece que, via de regra, os estudantes de Direito possuem uma formação com a reprodução da doutrina e da legislação descontextualizadas e sem problematização com a realidade. O autor destaca que, em grande medida, essa situação decorre da falta de integração entre teoria e prática. Pode-se concordar com essa visão ao examinar as questões apresentadas nos exames da ordem, que, em sua maioria, consistem em abordagens puramente conteudista, sem conexão com as demandas reais da prática profissional. Isso resulta em um ensino que aborda tópicos isolados, um exame da ordem que avalia conhecimentos de maneira fragmentada e uma vida profissional que requer a articulação de saberes.

É essencial abordar no diálogo a questão no processo de ensino-aprendizagem, conforme destacado por Freire (2022), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. O autor utiliza a expressão “educação bancária” para descrever esse fenômeno, fazendo uma analogia com o depósito de conteúdos em que o professor ocupa a posição de superioridade do saber, enquanto o estudante é relegado à condição de mero receptor de conhecimento.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai enchendo os “recipientes” com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2022, p. 80).

Sobre fragmentação do ensino, é imperioso destacar o sociólogo Morin (2015, p. 17), em sua obra “Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação”:

A rarefação do reconhecimento dos problemas complexos, a superabundância dos saberes separados e dispersos, parciais e fragmentários, cuja dispersão e fragmentação são em si mesmas fontes de erro, tudo isso nos confirma que um problema-chave de nossa vida de indivíduo, de cidadão, de ser humano na era planetária, é o problema do conhecimento.

Além desta problemática refletida na divisão dos temas previstos nas unidades curriculares, há, ainda, a incongruência do conteúdo descritos nos PPC's no que tange à EDH e sua aplicação prática, conforme revela Petry (2018, p.181):

É verdade que os cursos jurídicos poderiam sustentar que promovem a educação em direitos humanos de forma transversal, porém, não existem indicativos de que essa proposta seja efetiva, muitas vezes se constitui mais como um discurso do que através de práticas pedagógicas.

Neste cenário, o autor aponta uma desconexão entre o que está delineado nos projetos e a realidade da efetiva integração dos direitos humanos em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Para os propósitos deste estudo, seria audacioso e, possivelmente, até pretensioso afirmar que as Instituições de Ensino Superior descrevem a transversalidade dos direitos humanos em seus projetos de curso, sem uma confirmação efetiva de sua aplicação na prática. Essa validação seria sujeita a uma abrangente pesquisa de campo.

4.1.1 A interdisciplinaridade como percurso formativo para a transversalidade da educação em direitos humanos

A importância do estudo dos direitos humanos de forma transversal já está comprovada por meio dos documentos nacionais e internacionais mencionados neste trabalho. Dialogando sobre este tema, Rodrigues e Lapa (2016, p. 205) discorrem:

A ideia de tema transversal vem exatamente atender aos princípios e exigências traçados para a Educação em Direitos Humanos. A adoção sob a forma de eixo transversal, no contexto do projeto pedagógico de cada curso, possibilita a discussão e análise dos Direitos Humanos em diferentes áreas do conhecimento – nesse sentido implica a adoção de uma visão sistêmica, possibilitando discussões e práticas que congreguem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina, matéria e área.

Assim, trabalhar a EDH vai além de projetos de extensão e de pesquisa sobre direitos humanos, eventos de sensibilização sobre os temas que versam acerca destas temáticas ou a inserção de uma disciplina de direitos humanos na carga horária do curso. Tudo isso é importante, mas para ampliar a reflexão em relação à aplicação prática do estudo transversal de um eixo formativo, cabe refletir qual caminho deve ser percorrido. Para tanto, é fundamental

trazer à tona conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com a finalidade de, ao final da pesquisa, discorrer a respeito de um meio possível de romper com a inserção isolada de um conteúdo na estrutura curricular⁴⁰.

Agora, analisam-se as possíveis formas de trabalhar a educação em direitos humanos no ensino jurídico. Inicialmente, vale destacar que os termos multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não possuem conceitos simples, mas complexos. Conforme alerta Pombo (2005, p.2): “As suas fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir”. Essa filósofa lusitana também destaca que, devido à falta de definições claras, o uso dessas expressões ocorre de maneira indiscriminada, como se fossem termos intercambiáveis, ou mesmo por preferência pessoal, já que existem pessoas que têm preferência por uma e a emprega em todas as situações, enquanto outras favorecem expressões diversas. Isto sugere uma dinâmica de escolha baseada em preferências individuais.

Em que pese haja dificuldade em delimitar seus espaços conceituais, não se pode deixar de expor reflexões para os termos supracitados. Na concepção de Rodrigues e Lapa (2016, p. 204), a multidisciplinaridade é “no campo do ensino, a organização de conteúdos e disciplinas de forma independente, não sendo visíveis as relações entre elas, mas não indica nenhuma preocupação de integração de seus pontos comuns”. Diz respeito à integração de múltiplas disciplinas ou áreas de conhecimento em uma abordagem unificada. É uma abordagem que reconhece a interconexão e a interdependência entre diferentes campos de estudo e procura combinar perspectivas, métodos e conhecimentos de diversas disciplinas para abordar questões complexas. Por exemplo, ao investigar um problema de saúde pública, um enfoque multidisciplinar pode envolver médicos, sociólogos, epidemiologistas, estatísticos e economistas trabalhando juntos para entender as várias dimensões do problema e propor soluções abrangentes.

A multidisciplinaridade reconhece, então, que muitos problemas do mundo real são complexos e exigem uma compreensão abrangente de diferentes aspectos. Embora sua importância para a pesquisa e solução de problemas, bem como por indicar a necessidade de conhecer os conceitos distintos de um mesmo objeto em várias disciplinas, “não indica nenhuma preocupação de integração de seus pontos comuns, articulando as perspectivas das

⁴⁰ Registre-se que não me proponho a apontar a melhor ou mais adequada forma de implantação da transversalidade, mas sugerir um formato que talvez possa ser adaptado às realidades atuais dos cursos de Direito.

diversas disciplinas” (Rodrigues; Lapa, 2016, p. 204). Destarte, pensar a educação em direitos humanos num aspecto multidisciplinar dificultará atingir o sentido global do tema e potencializará apenas um conjunto isolado de conteúdos que não se relacionam entre si.

Por tudo isso, a hipótese de dividir os temas vinculados aos direitos humanos em várias disciplinas que compõem uma estrutura curricular é uma estratégia que se distancia do sentido normativo extraído da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Para o sociólogo e filósofo Morin (2000), o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem a compreensão da complexidade da totalidade. Por isso, é oportuno fomentar a interdisciplinaridade para extrair uma possibilidade de proposta metodológica passível de articular entre si conteúdos inseridos nas ementas das disciplinas. A interdisciplinaridade pode, então, ser compreendida como um passo inicial para proporcionar um conhecimento menos fragmentado e que seja base para atingir o alcance mais profundo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denominou de ecologia dos saberes:

A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber positivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação (Santos, 2010, p. 157).

Enquanto a interdisciplinaridade se manifesta na integração de diferentes disciplinas, mas mantendo suas fronteiras distintas, a transdisciplinaridade busca ir além das disciplinas individuais, integrando-as em uma nova abordagem que transcende as fronteiras tradicionais. Morin (2015), enaltece que o conhecimento compartimentalizado conduz o ser humano a uma “inteligência cega”, a qual está cada vez mais em evidência com a hiperespecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros.

Ainda que seja pertinente a análise conceitual das palavras que remetem à ligação de saberes, como a mult, inter e transdisciplinaridade, vale destacar uma reflexão de Olga Pombo, em um Conferência intitulada “Interdisciplinaridade e integração dos saberes”, realizada no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade:

Infelizmente, como vos confessei logo de início, não tenho uma definição precisa, exaustiva, completa da família de palavras a que a interdisciplinaridade pertence. Tenho unicamente uma proposta provisória de definição que passo a apresentar rapidamente. A minha proposta é muito simples. Passa por reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi,

pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina (Pombo, 2005, p. 3).

A autora mencionada, evidencia em seu discurso a dificuldade que é distinguir, na prática, a diferença de cada conceito, o que revela “a incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados, educados” (Pombo, 2005, p. 3).

Para dirimir este complexo cenário conceitual, Petry (2018, p. 215) sugere que “A interdisciplinaridade é uma primeira tentativa de aproximação, o início de um diálogo, uma escuta sensível em busca de resposta que podem ser construídas solidariamente e não de forma excludente ou exclusiva”. E é corroborando com este entendimento que se compreende ser a interdisciplinaridade o ponto de partida para trabalhar a educação em direitos humanos no ensino jurídico e, a partir de então, será a forma defendida para evitar a fragmentação da disciplina direitos humanos na formação do bacharel em Direito. E, mais uma vez, esclarece-se que este trabalho não afirma ser esta a única e melhor forma para incluir os direitos humanos na formação, mas, sim, uma sugestão para as instituições de ensino superior que estão no início⁴¹ desse debate.

Pensar em um ensino transversal dos direitos humanos pode parecer um desafio para as instituições de ensino superior, inclusive o próprio legislador, que instituiu as diretrizes curriculares da EDH e previu a possibilidade de unir as duas formas de abordar o conteúdo, ou seja, de introduzir uma disciplina no currículo (disciplinaridade) e somá-la ao aspecto transversal do tema durante todo o processo formativo.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

(...)

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2012).

⁴¹ Aqui, refiro “início” não no sentido de ser um tema novo, mas por ser novo para os cursos que ainda não introduziram nos Projetos Pedagógicos.

Convém esclarecer que a transversalidade aqui mencionada alude à integração de diferentes áreas de conhecimento durante todo o currículo do curso de Direito, com destaque especial dos direitos humanos, através do estudo incorporado aos temas de outras áreas, como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, Política e Ética, de modo a enriquecer a formação jurídica dos estudantes (Rodrigues; Lapa, 2016).

Noutro norte, fragmentar a EDH, limitando-a apenas em uma disciplina isolada denominada “Direitos Humanos”, ou com nomenclaturas correlatas, não agrega ao estudante uma posição reflexiva dos problemas que permeiam a sociedade. Por outro enfoque, em que pese seja defendido o estudo transversal do tema em tela que perpassasse toda formação jurídica, ainda pode se tornar inócuo porque o Brasil não apresenta uma forte cultura nas garantias dos direitos humanos e, por isso, “acreditar no ensino transversal sem medidas efetivas de concretização é uma aposta arriscada” (Petry, 2018, p. 181).

Deste modo, apreende-se que se não houver uma cultura institucional bem definida nas instituições de ensino superior sobre a EDH, pode dificultar a inserção efetiva do tema de forma transversal. Deste modo, para que haja essa cultura, seria oportuno que professores e coordenadores estejam em sintonia para abraçar o tema com vistas a potencializar debates e reflexões, o que dialoga com o entendimento de Béchade (2013, p. 350): “seria possível uma atuação conjunta de estudantes, professores e de IES, numa abordagem transversal entre as disciplinas, direcionando-se à formação da consciência crítica dos estudantes sobre os desafios sociais, econômicos e culturais do país”.

Diante disso, soa como mais oportuno na realidade do Brasil a união entre a disciplinaridade e a transversalidade, com ênfase na interdisciplinaridade na abordagem do conteúdo. Inicialmente, haver uma disciplina de “Direitos Humanos” de caráter obrigatório na estrutura curricular de um curso de Direito garante ao estudante um primeiro contato com a teoria, que versa sobre o surgimento dos direitos humanos, aspectos conceituais, contexto histórico dos direitos humanos e os porquês da educação em direitos humanos. Afinal, esta base teórica não pode ser descartada, visto servir de supedâneo para a futura abordagem prática sobre o tema.

Para Lyra Filho (1993, p. 8), “Teoria é apenas teoria da prática, assim como a prática não é senão a práxis da teoria”. Revela-se, assim, a necessidade de existir o primeiro passo na formação do estudante de Direito sobre os direitos humanos em um contexto doutrinário e legal, fato que também auxilia o envolvimento do professor com a temática e sua importância para os futuros operadores jurídicos.

Em pesquisa realizada com estudantes de Direito, estes apontam que:

O curso de direito não aborda satisfatoriamente os temas de direitos humanos. A disciplina de direitos humanos, que é optativa no currículo do curso, é reconhecida por eles como uma oportunidade para aprofundamento sobre o tema, o que, por conseguinte, pode sinalizar também uma carência de transversalidade de temas de direitos humanos na própria grade curricular (Béchade, 2013, p. 305).

Este sentimento dos estudantes pode indicar o despertar das instituições de ensino para refletir que “a EDH não deve ser vista como um conteúdo a ser trabalhado em separado, mas sim sistemicamente integrado no processo educacional como um todo” (Rodrigues; Lapa, 2016, p.205). A predominância de um conhecimento fragmentado em disciplinas muitas vezes se mostra ineficaz na promoção da conexão entre as partes e totalidades, devendo ser substituída por um modo de conhecimento capaz de compreender os objetos em seus contextos, em suas complexidades e em seus conjuntos (Morin, 2015).

Petry (2018) sugere que a introdução do tema dos direitos humanos no currículo implica na possibilidade de surgirem debates e reflexões, aumentando as oportunidades para eventos, pesquisas, projetos de extensão, participação em competições nacionais e internacionais relacionadas aos direitos humanos, bem como iniciativas de promoção desses direitos. Além disso, a integração curricular pressupõe a compreensão prática do tema, indicando a necessidade de abordar de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos essencialmente dogmáticos, sem excluir a importância de uma disciplina dedicada a esse conteúdo específico.

Diante disso, estudar os direitos humanos de forma transversal pode garantir uma formação de profissionais mais completos com ampliação do horizonte intelectual. Este método auxilia os estudantes a entenderem melhor as complexidades do sistema legal, porque possibilita a compreensão de questões que vão além dos códigos e doutrinas, como, por exemplo, as implicações econômicas, políticas e sociais das decisões judiciais.

4.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTERVENÇÃO SOCIAL PARA A SENSIBILIZAR OS ESTUDANTES DE DIREITO

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX)⁴² sinaliza a construção de um conceito atualizado para as necessidades que estão apresentadas no atual momento histórico exige que se vá além das relações internas existentes e suas práticas nas instituições promotoras de extensão, como a universidade. Precisa voltar-se às questões concretas que se expõem àqueles que desenvolvem atividades de extensão.

A extensão universitária, ao longo dos anos, tem se constituído em um lócus de diálogo e interação da universidade com outros espaços sociais. Quais são os fazeres da universidade e que tipo de relação estabelece com a sociedade são indagações necessárias para compreender se a universidade, efetivamente, cumpre os compromissos explicitados no conceito de Extensão que vem sendo construído. É preciso deixar claro que Extensão e intervenção são procedimentos opostos. Enquanto a Extensão compartilha, acolhe e recolhe saberes, a intervenção explora, intervém e impõe certos conhecimentos (Deus, 2020).

É neste cenário que se torna possível encontrar o conceito de extensão universitária, nas conclusões do citado Fórum de Pró-Reitores, a saber: “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012). Nesta esteira de raciocínio a universidade

⁴² O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. São membros natos do FORPROEX, com direito a voz e voto, os Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos equivalentes das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Os Objetivos são: Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos equivalentes das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras; Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica; Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras; Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, [2023]).

não pode entender-se como detentora de um saber pronto e acabado, haja vista ser importante a sua participação em movimentos sociais, visando à construção da cidadania.

Corroborando com este entendimento a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) demonstra o quanto a extensão popular vem configurando um movimento nacional na universidade brasileira, o qual se faz presente em diversas instituições. Este movimento nasce do inconformismo de muitos atores com a atual estrutura acadêmica e se expressa nas iniciativas de seus protagonistas em fortalecer o debate regional e nacional acerca da Educação Popular na Universidade, bem como por seu interesse em propiciar trocas de experiências e vivências neste campo⁴³.

Destarte, a extensão universitária, vista como um esforço cooperativo, permeado pelas tensões intrínsecas aos seus participantes e à realidade circundante, envolve o atendimento direto à comunidade por meio dos seus órgãos administrativos ligados ao ensino, pesquisa e serviços. Ao deslocar o foco da discussão para a realidade presente, contribui para novas pesquisas e estudos e, para além disso, pode estimular a publicação de trabalhos científicos e de relevância cultural, fomentando a expressão literária, artística, científica e tecnológica. Todos esses esforços se consolidam por meio de processos educativos (Melo, 2014).

O FORPROEX pactua também sobre as diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão universitária, são elas: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social (FORPROEX, 2012). A expectativa é de que essas diretrizes, em conjunto, contribuam para a superação das três crises da Universidade Pública, apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2004), quais sejam, a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional⁴⁴.

⁴³ O ANEPOP caracteriza-se por ser um movimento de amplitude nacional que reúne atores sociais envolvidos em ações de Extensão Universitária orientadas pela perspectiva teórica-metodológica e pelos princípios ético-políticos da Educação Popular, tendo em seu objetivo concretizar espaços de troca de experiências, discussão e estudos sobre as possibilidades e desafios dessa perspectiva de Extensão no contexto universitário brasileiro, buscando contribuir com a construção coletiva de estratégias de luta para o fortalecimento institucional e nacional dessa proposta. O Movimento foi criado no ano de 2005 e constitui-se como um ambiente estratégico de encontro e diálogo, o qual viabiliza a divulgação das ações empregadas pelos atores e coletivos que a compõem, como também possibilita a socialização de referências teóricas e metodológicas que orientam as experiências de Extensão Popular em suas variadas realidades de aplicação – mostrando a diversidade de interfaces que esse jeito peculiar de conduzir as ações de Extensão Universitária comporta. (ANEPOP, 2005).

⁴⁴ A primeira resulta das contradições entre a função tradicional da Universidade de formar conhecimentos exemplares, nos âmbitos científico e humanístico, e a função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, exigidos pelo desenvolvimento capitalista no século XX. A crise de legitimidade tem origem, de acordo com Boaventura, no fato de “(...) a Universidade ter

O impacto que as intervenções extensionistas têm na vida de qualquer grupo ou comunidade é algo que não pode ser quantificado com números, dados e estimativas. A mudança que essa relação provoca no estudante também não se mensura com números absolutos, mas com aprendizado cotidiano. O fato de a comunidade universitária, por meio de suas diversas iniciativas de Extensão, interagir com sua comunidade externa (além dos muros) e conseguir corresponder com ações práticas e concretas demonstra o quão importante é esse diálogo, capaz de causar transformações nos estudantes, na universidade e nas comunidades (Deus, 2020).

No que concerne a confluência de extensão com o ensino jurídico no Brasil apresenta-se um certo distanciamento, pois este tem sido caracterizado por uma abordagem legalista que não dialoga com questões sociais relevantes na sociedade. Dentro desse modelo, a instrução fundamenta-se na reprodução de posições doutrinárias, legais e jurisprudenciais, com forte ênfase no apelo à autoridade, deixando de lado a participação ativa e crítica por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, os estudantes tornam-se passivos na absorção do conteúdo transmitido, frequentemente com um nível mínimo de questionamento crítico, pois são incentivados a memorizar os ensinamentos da doutrina predominante presente nos manuais (Francischetto; Andrade, 2015).

Em meio a este cenário, destaca-se a corrente de pensamento jurídico de Lyra Filho (1993), intitulada “Direito Achado na Rua”⁴⁵, expressão tocante à busca por relacionar o direito com as questões sociais e a realidade das ruas, tendo em conta as necessidades e as lutas das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Propõe uma abordagem mais crítica e engajada do direito, em contraposição a uma visão puramente técnica e formalista. O autor defende que o direito não deveria ser apenas um conjunto de regras abstratas, mas uma ferramenta para a transformação social e a busca da justiça.

deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes (...), por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da Universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos das classes populares, por outro”. Por fim, a crise institucional deriva-se, também nas palavras do autor, da “(...) contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da Universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (Santos, 2004, p. 5, 6).

⁴⁵ O movimento “Direito Achado na Rua” tem sua origem na Universidade de Brasília (UnB) e envolveu professores, estudantes e outros atores sociais na discussão de questões jurídicas relacionadas a temas, como direitos humanos, igualdade, acesso à justiça e cidadania. Promove uma visão mais democrática e participativa do direito, buscando incorporar as vozes das comunidades marginalizadas e subrepresentadas na tomada de decisões jurídicas.

A partir disso, depreende-se que o processo de ensino-aprendizagem não pode transformar o aluno em depósito de informações, tornando-o um sujeito meramente passivo na recepção dos conteúdos. Caso o professor se limite a explicar o conteúdo no formato antidialógico, com ênfase na ruptura daquele que ensina com aquele que aprende, certamente irá reproduzir um estudante que acumula leitura de artigos e livros para depois responder uma avaliação sem esboçar raciocínio crítico que possa embasar condições democráticas de aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino jurídico fica condicionado ao método tecnicista baseado, prioritariamente, no positivismo, e “essa metodologia acaba por formar profissionais despreocupados com a realidade social vigente, ignorando diversas fontes essenciais para a aquisição do conhecimento jurídico e no respeito à forma, ressaltando as normas como a fonte determinante do Direito” (Rocha; Castro, 2020, p. 139).

Todavia, deve-se estimular as estratégias metodológicas⁴⁶ capazes de levar para a sala de aula a educação em direitos humanos, dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural com o “objetivo de criar condições para que os alunos aprendam por si mesmos o conteúdo lecionado” (Rodrigues, 2016, p. 201). As metodologias participativas utilizadas para a construção da aprendizagem são capazes de aproximar os estudantes com as situações reais da sociedade, bem como estimula reflexões para encontrar possíveis alternativas de solução de problemas⁴⁷.

Para tanto, Lyra Filho (1982) propõe um “ramo centrífugo” – expressão utilizada para descartar uma didática positivista, construída apenas em torno de fontes formais do direito – para, então, assumir um protagonismo de um processo histórico e valorativo em que haja interação dialética entre os fatores normativos conjugados com os aspectos socioeconômicos e

⁴⁶ A Resolução CNE/CES n.º 5/2018 menciona duas vezes a necessidade de incluir a resolução de problemas como uma metodologia na formação jurídica, a saber: Art. 4º “O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas” e no Art. 5º, § 1º “As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas”.

⁴⁷ Um olhar para a história da extensão mostra que estudantes argentinos e mexicanos, na segunda década do século passado, mostraram a ligação direta da universidade e da sociedade por meio da extensão universitária, uma dimensão da universidade. Essa ligação externar-se-ia pela divulgação da cultura às classes populares³¹, com destaques para os problemas nacionais, para a inserção de segmentos universitários nas lutas sociais, objetivando as mudanças necessárias. A extensão fora apresentada como um elemento adicional às lutas pela unidade latino-americana e a serviço de ações políticas que fossem contrárias a todo tipo de ditaduras, bem como ao imperialismo norte-americano (Melo, 2014).

culturais. Com isso, evita-se a compreensão do direito apenas à sua dimensão normativa e formal nos moldes da teoria jurídica tradicional.

Assim, percebe-se que o passo inicial para oportunizar uma educação em direitos humanos no ensino formal é romper com o formato de ensino embasado na ideia do binômio professor-repassador e o aluno-recebedor, posto que o mais importante “é aproximar primeiramente os alunos de suas realidades para que encontrem na aprendizagem uma relação direta com as sociedades para então, compreenderem a universalidade dos DH a fim de possibilitar a defesa dos direitos de indivíduos” (Rodrigues, 2016, p. 203). Diante disso, observa-se a importância do papel docente para a emancipação da educação (Freire, 2022) que inclui o estudante no centro do processo da aprendizagem em sala de aula, tornando-o partícipe na construção de ideias para salvaguardar os direitos humanos.

Neste diapasão, Rocha e Castro (2020, p. 139) leciona:

Diante disso, o ensino jurídico deve superar o método tecnicista, adotando novas engrenagens que permitam a formação crítica e racional dos profissionais do Direito. [...] Os embates entre as teorias deve se dar por meio da dialética, utilizando os instrumentos linguísticos de comunicação e interação social para que os juristas e estudantes do Direito possam debater as presunções criadas acerca do conhecimento jurídico, aprimorando assim, não só sua criticidade e consciência sobre os assuntos abordados, como também, as próprias teorias que se aplicam ao Direito e devem estar em constante transformação para se adequar as rápidas mudanças necessidades sociais que se apresentam por meio da realidade fática.

A falta da perspectiva emancipatória na educação é denominada por Góes Júnior (2015) como “Pedagogia da Reprodução”. Essa abordagem pode se configurar, tendo o Direito como fundamento prático (sem reflexão e sem análise crítica de suas premissas, consideradas verdadeiras, *a priori*); como um método de ensino-aprendizagem fundamentado na repetição de conhecimentos derivados de ações práticas⁴⁸. Possivelmente, os estudantes acabam presos a

⁴⁸ Há outras formas de se ver as relações da extensão com o currículo? É possível, a começar pela maneira freireana de representá-la como comunicação. Aspectos existem, todos proveitosos para a composição de um currículo. Pensa Freire (1979) que, pela comunicação, a atividade extensionista estará contribuindo para a superação da dimensão bancária domesticadora da educação. A comunicação cobrará aquilo que vai ser comunicado, bem como a quem se destinam tais objetos de comunicação. Essa maneira de representação conduzirá ao encontro de elementos que, necessariamente, são construídos para a organização curricular nos diversos níveis educacionais, sejam formal ou popular. Essa possibilidade conduz a extensão, numa visão popular, para expressar o próprio processo educativo, cultural, científico e tecnológico. Adquirirá a dimensão articuladora do ensino e da pesquisa, procurando indissociar e viabilizar possíveis ações transformadoras da universidade e sociedade. Tornar-se-á o elemento que catalisa e proporciona certa empatia para uma leitura cultural da universidade, das

essa metodologia passiva de aprendizagem, uma vez que são produtos de uma abordagem centrada nos exames da Ordem, podendo ser influenciados pelas instituições de ensino em busca de visibilidade, através da taxa de aprovação na OAB. Rodrigues (2021) destaca que sua função educativa não consiste, portanto, em simplesmente divulgar ou reproduzir conhecimentos, mas formar indivíduos conscientes e eticamente comprometidos.

Para uma formação fundamentada em valores humanísticos e em prol da efetivação dos direitos humanos, é pertinente que o ensino jurídico desmistifique a concepção de mera transmissão de conteúdos legalistas presentes nos livros e nos códigos. Deve assumir um papel crucial, ao auxiliar na formação do bacharel em direito, de maneira a possibilitar uma análise das peculiaridades da vida para além dos limites do curso, “com efeito, a extensão universitária se constitui em uma atividade ‘extramuros’ que enriquece ética e socialmente a aprendizagem dos estudantes” (Demo; Silva, 2023, p. 8).

Em outras palavras, é essencial que o estudante amplie sua visão para compreender a realidade ao seu redor, superando o “isolamento acadêmico”, a fim de desenvolver a sensibilidade e a percepção necessárias para agir com ética e justiça em prol do benefício da coletividade.

4.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO JURÍDICO COM FOCO NOS DIREITOS HUMANOS

As diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito, seguindo uma orientação já massificada da LDB, inseriram em seu texto, no ano de 2018, a obrigatoriedade de articular as práticas pedagógicas de ensino com pesquisa e extensão, conforme consta na Res. nº 5/2018, art. 7, XII, § 3º (Brasil, 2018a), isto porque se compreende que minimizar o processo de ensino-aprendizagem às práticas de ensino, pela simples transmissão de conhecimentos meramente informativos, desfoca a função precípua da educação, que segundo Rodrigues (2021), a função do sistema educacional vai além de simplesmente fornecer informações. Ela inclui, de maneira especial, a tarefa de moldar o indivíduo.

Diante disso, é imperioso enaltecer o papel do professor nesse percurso, que é a formação do bacharel em Direito. Todavia, há uma reflexão importante a ser feita no tocante à formação e à habilidade que os professores possuem para configurarem como importantes

atividades desenvolvidas na construção da identidade de si mesma, como instituição, e a do próprio povo (Melo, 2014).

atores nesse processo educacional. Ou seja, não se pode falar em extensão, bem como no formato de ensino com práticas ativas, sem antes compreender como é a formação do professor de Direito.

Indubitavelmente, este é um tema que poderia ser explorado em uma pesquisa abrangente. Contudo, para manter o foco, será apontada uma informação que reside no fato de que nenhum professor que compõe os bancos da universidade de Direito estudou para ser professor, simplesmente, porque não há no sistema educacional brasileiro curso com essa característica, conforme se comprova por pesquisa realizada no site do Ministério da Educação. O que se encontra são bacharéis que prestam concurso público para ingresso nas instituições públicas, algumas vezes com dedicação exclusiva (DE). Outros, podendo compartilhar seu mister profissional com a advocacia, magistratura, entre outras profissões típicas do bacharel em Direito. Nas instituições privadas, participam de processos seletivos e, então, se tornam advogados-professores, juízes-professores, delegados-professores, e assim por diante. Na eventual situação de bacharéis que se dedicam apenas à docência (seja como DE, nas IES privadas ou nas públicas), estes também não obtiveram formação para ser docente, mas se dedicam integralmente à função de formador.

Ademais, os bacharéis que hoje são professores, também passaram pela mesma realidade, de acordo com as pesquisas que ilustram a “crise do ensino jurídico”, de Rodrigues (2016, 2021) e Lyra Filho (1993). Portanto, pode-se interpretar que o atual professor é fruto de uma formação pautada em características do ensino tradicional, no qual o professor é o detentor do saber e o estudante mero receptor das informações, sem esboçar reflexões críticas acerca dos temas estudados.

Este cenário não deve, todavia, apagar a responsabilidade social do curso de Direito. Porventura, todos que participam da formação jurídica ficarem adormecidos com os obstáculos apontados, certamente perderá o interesse nas pesquisas sobre ensino jurídico, pois constatar realidades não é suficiente para reverter a situação. Noutras palavras, se professores, coordenadores de cursos e gestores das IES aceitarem a conjuntura da formação do ensino jurídico, dificultará a propositura de mudanças. Nesse contexto, sugere-se que “o professor se torne cada vez mais um mediador na orientação do estudante pela busca do próprio conhecimento. Que a função social do estudante se expresse mediante ações proativas, assumindo uma postura participativa no processo de aprendizagem” (Demo; Silva, 2023, p.5).

Destarte, visto a importância do professor para mudar a cultura da EDH no ensino jurídico, estes precisam ser formados pelas instituições de ensino para agregarem um corpo

docente comprometido com a disseminação das garantias que envolvem os direitos humanos. Pretende-se, portanto, ampliar o horizonte do “problema” que está associado à formação do jurista, pois antes de pensar na formação do estudante é oportuno pensar na formação do professor, posto que “Ter na instituição professores da disciplina de direitos humanos ensinará o reforço dessa cultura de defesa e promoção de direitos humanos” (Petry, 2018, p. 181).

Para tanto, cabe às IES compreender que os professores do curso de Direito precisam receber capacitações quanto ao tema direitos humanos, as quais podem ocorrer dentro das semanas acadêmicas, que antecedem o início do semestre letivo. Entretanto, se essas instituições não valorizarem a temática e, conseqüentemente, não se importarem em formar seus professores é possível que dificulte cada vez mais a mudança cultural no ensino jurídico, e como relata Béchade (2013, p. 304) “É provável que a crescente mercantilização do ensino superior, na qual os cursos de direito servem como chamariz para novos consumidores-estudantes, acabem por fortalecer essa superficialidade na formação universitária”.

Pode-se compreender que as universidades devem promover a sua responsabilidade na transformação social, e, para isso, precisam idealizar ações sistematizadas de professores e gestores a fim de mudar a cultura educacional baseado nos ensinamentos da pedagogia emancipatória freireana, que se opõe ao ensino conteudista, cartesiano, tradicional, o qual atribui ao professor o único sujeito ativo como detentor dos saberes a serem depositados de forma fragmentada para o aluno, considerado um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Para que os alunos consigam compreender a sociedade e a natureza em suas complexidades, lhes deve ser oferecidas maior variedade possível de experiências, com uma visão que englobe as diversas realidades naturais e culturais (Rodrigues, 2016). E isto só ocorrerá mediante um currículo educacional dinâmico, inclusivo e interdisciplinar que promova a participação ativa dos estudantes, estimule o pensamento crítico e proporcione oportunidades para a exploração e compreensão das diferentes facetas do mundo ao seu redor.

5 A PRESENÇA DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA SOB A ÓTICA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Este capítulo se dedica ao estudo da presença dos direitos humanos na formação jurídica sob a ótica da curricularização da extensão, cuja análise tem como delimitação geográfica os cursos de Direitos ativos no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Para identificá-los, foi realizada, em um primeiro momento, uma busca no sistema e-MEC⁴⁹, opção “Consulta avançada”, com os seguintes parâmetros: a) Buscar por: Curso de graduação/Direito; b) UF: Rio Grande do Norte; c) Categoria administrativa: Pública Estadual; Pública Federal; Privada sem fins lucrativos e Privada com fins lucrativos; d) Organização acadêmica: Faculdade, Centro Universitário, Universidade; e) Conceito de curso: 1 a 5; Situação: em atividade. A consulta apresentou 16 Instituições de Ensino Superior do RN que tem autorização para ofertar cursos de Direito, das quais três são públicas e 13 são privadas, totalizando 25 cursos de Direito com *status* “em atividade”.

A delimitação da escolha dos cursos para participar da coleta de dados ocorreu, inicialmente, evitando a duplicação de cursos nas IES que apresentam *campus* fora de sede. Isto significa que, no caso de instituições com dois ou mais cursos de Direito, apenas um seria convidado, já que geralmente não se observam diferenças significativas entre os projetos pedagógicos dentro da mesma instituição. Ato contínuo, registre-se que na busca do sistema e-MEC apareceram seis cidades do Estado do RN que contemplam o curso objeto da pesquisa. Destas, três cidades foram escolhidas, as quais não serão mencionadas por sigilo.

Após a definição das cidades e das instituições que sediam o curso de Direito, o convite foi enviado via *e-mail* a dez coordenadores, sendo quatro de instituições públicas e seis de privadas. Desse número, apenas dois informaram que não poderiam participar da pesquisa.

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada com oito coordenadores mediante entrevistas. Segundo Gil (2018), a entrevista representa um tipo de interação social, a qual envolve um diálogo em que uma das partes procura coletar dados, enquanto a outra se posiciona como a fonte dessas informações. Para garantir a preservação da identidade, os coordenadores foram mencionados neste capítulo com os códigos C1, C2 ...C8. O perfil dos entrevistados segue descrito no Quadro 2, abaixo:

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2024. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Quadro 2– Perfil dos entrevistados

Coordenador	Tempo de docência	Tempo de coordenação	IES – Categoria Administrativa
C1	5 anos	3 anos	Privada
C2	3 anos	2 anos	Privada
C3	8 anos	6 meses	Pública
C4	20 anos	2 anos	Privada
C5	10 anos	2 anos	Pública
C6	10 anos	1 ano	Privada
C7	13 anos	5 anos	Privada
C8	18 anos	6 anos	Privada

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É importante sublinhar que as entrevistas obedeceram a um roteiro relacionado às seguintes questões: 1) Como é abordado o ensino de Direitos Humanos no curso? 2) O curso já implementou a curricularização da extensão (Resolução nº 7/2018)? Se a resposta for positiva: 2.1) de que forma? 2.2) Quais foram os principais desafios enfrentados? As entrevistas sucederam através da plataforma *Google Meet*, com duração de, em média, 15 minutos, as quais foram transcritas manualmente.

Com arrimo na técnica da análise de conteúdo temática desenvolvida por Bardin (2015), o conteúdo das entrevistas, em um processo indutivo, foi codificado ao classificar temáticas comuns durante a coleta de dados. Segundo Sampaio e Lycarião (2021), um código costuma sintetizar, filtrar ou resumir dados de acordo com os interesses de pesquisa. Em outras palavras, um código é uma etiqueta ou rótulo que se utiliza para categorizar partes do conteúdo conforme os objetivos da pesquisa. Logo, a codificação representa uma etapa interpretativa da análise dos dados ao estabelecer conexões qualitativas entre os dados e a ideia.

Saldaña (2021) aponta a relevância dos códigos na análise de dados qualitativos, visto possibilitar aos pesquisadores uma sintonia com o objeto estudado por meio de temáticas similares. Trata-se de um processo analítico, cujas entrevistas são analisadas em relação ao seu conteúdo visando capturar a essência das respostas.

Após a codificação, Bardin (2015) sugere em seu método que o pesquisador siga para a próxima etapa, que é a de organizar e agrupar os códigos em categorias. Estas, por sua vez, têm a capacidade de ser subdivididas em subcategorias, desempenhando um papel crucial na organização de informações de maneira mais detalhada e na simplificação da interpretação dos resultados da pesquisa. A elaboração de categorias e subcategorias constitui um elemento fundamental na análise de conteúdo, possibilitando uma compreensão mais minuciosa e precisa

do material em estudo. Conforme preconiza Sampaio e Lycarião (2021 p. 46), as categorias “são geralmente baseadas na pergunta de pesquisa”.

Durante a etapa da análise de conteúdo, as primeiras subcategorias de forma indutiva⁵⁰ (Bardin, 2015) das entrevistas foram: Implementação da curricularização da extensão; Importância da extensão na formação jurídica; e desafios (professores e alunos). Tais subcategorias geraram a categoria identificada como “Ressignificação da extensão universitária e o advento da Resolução nº 7 de dezembro de 2018”.

A segunda categoria, alcunhada “A relevância da educação em Direitos Humanos na formação jurídica”, agrupa respostas que indicaram as seguintes subcategorias: Importância dos DH; Inserção dos DH no curso; e Atividades complementares ao estudo dos DH.

Após a identificação dos códigos, das subcategorias e categorias que as compõem, o passo seguinte foi a análise individual em consonância com a literatura (Bardin, 2015; Saldaña, 2021). Destarte, este capítulo está subdividido em três subseções, das quais duas dizem respeito às categorias oriundas das entrevistas e a última versa sobre a discussão geral dos resultados.

5.1 RESSIGNIFICAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O ADVENTO DAS DIRETRIZES DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (RESOLUÇÃO Nº 7 DE 18 DEZEMBRO DE 2018)

A prática da Extensão é prevista na Constituição Federal de 1988 aduz em seu Art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Neste sentido o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024)⁵¹, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece em sua meta 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, documento eletrônico).

⁵⁰ A codificação não é realizada com o propósito de confirmar ou refutar teorias previamente formuladas. Pelo contrário, as abstrações são desenvolvidas à medida que os dados específicos coletados vão se agrupando.

⁵¹ Meta 12 do PNE: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos” (Brasil, 2014).

Em atenção a esta normativa, no dia 18 de dezembro de 2018 foi promulgada a Resolução nº 7, que designa as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira⁵², cujo Art. 2º prever que as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação devem ser inseridas nos Projetos Pedagógicos na forma de componentes curriculares. Ademais, no Art. 4º, aduz que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018b, documento eletrônico). Tendo em vista esta obrigatoriedade da inclusão de carga horária de extensão na estrutura curricular, a Resolução nº 7/2018 ficou conhecida como “curricularização da extensão” no ensino superior⁵³.

O Art. 3º da Resolução em tela descreve o conceito de extensão, *ipsis litteris*:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b).

Na concepção do FORPROEX (2012) houve um avanço significativo na institucionalização da Extensão. Vale lembrar o preceito constitucional de indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e Extensão, a importância conferida pela LDB às atividades extensionistas e a destinação, feita pelo PNE 2001-2010, de 10% da creditação curricular a essas atividades.

Nesse cenário, ao se debruçar sobre a perspectiva de extensão presente no PNE e, consequentemente, nas Diretrizes para a Extensão, infere-se na compreensão do conhecimento

⁵² Em 16 de fevereiro de 2017, editou-se a Indicação CNE/CES nº 1/2017, com o objetivo de constituir a comissão, no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), para, entre outras atribuições, estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da educação superior brasileira, bem como para regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências no campo da ação extensionista na educação superior. Em atendimento à referida indicação, em 17 de fevereiro de 2017, a Câmara de Educação Superior editou a Portaria CNE/CES nº 1, que instituiu comissão para estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira, na forma desta Resolução, pioneira sobre o tema. A comissão da CES, formada para copilar e consolidar as normas vigentes sobre a extensão, foi composta pelos Conselheiros Arthur Roquete de Macedo (Presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (Relator), Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Membros) (Brasil, 2018c).

⁵³ Portanto, será utilizada neste trabalho a expressão “curricularização da extensão” como sinônimo da Resolução nº 7/2018.

como uma produção social que resulta na problematização da educação como uma relação dialógico-dialética entre educandos, educador e a sociedade (Freire, 1996, 2022). Isto posto, a diretriz aponta um caminho para que a extensão no ensino superior se ressignifique por meio de uma nova lógica do processo de ensino e aprendizagem aliado à prática social.

Decerto, a curricularização da extensão se apresenta como um movimento a ser implantado pelas instituições do país, a fim de democratizar e reconfigurar a formação dos estudantes sob a ótica das constantes mutações sociais, políticas e econômicas. Desse modo, pode contribuir para consolidar mecanismos de igualdades nos aspectos de escolarização, culturais, de gênero, étnico raciais, de acessibilidade, dentre outros.

No que tange ao sentido de extensão extraído do novo marco legal, Imperatore, Dias e Gontijo (2022, p. 63) enaltecem:

Rompe com o sentido marginal, voluntário, descontínuo e acessório, historicamente consolidado em atividades eventuais e inorgânicas de responsabilidade social, promoção artístico-cultural e desportiva, socialização de resultados científicos/eventos, complementaridade curricular através de cursos, práticas pré-profissionais e ou de prestação de serviços.

Eis um desafio lançado aos cursos de Direito que denominam de extensionistas as práticas fragmentadas de cunho assistencialista, com ações esporádicas de responsabilidade social, objetivando resolver, de forma paliativa, problemas sociais.

Visto o aspecto conceitual e a fundamentação legal para a obrigatoriedade da extensão, a pesquisa segue para a análise da coleta de dados provenientes das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Direito, com destaque inicial para a primeira subcategoria, designada “Implementação da curricularização da extensão”.

5.1.1 Implementação da curricularização da extensão

O prazo para a implementação da carga horária obrigatória de extensão é previsto na Resolução nº 7/2018, a qual determinou que as instituições de ensino superior tivessem 3 anos para implementar esta diretriz e, em virtude da pandemia, a este prazo foi adicionado mais 1 ano⁵⁴. À vista disso, até dezembro de 2022 as IES precisariam reformular suas estruturas curriculares com a inserção da carga horária pertinente à extensão.

⁵⁴ Conforme reza a Resolução MEC CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020).

Quanto aos cursos incluídos nesta pesquisa, a Tabela 1 exhibe os códigos derivados das respostas dos coordenadores referentes à aplicação da Resolução nº 7/2018:

Tabela 1 – Implementação da curricularização da extensão

Códigos	Frequência	Percentual
Não implementada até a data da coleta de dados	3	37,5%
Implementada em 2022	4	50 %
Já consta na estrutura curricular; mas na prática, ainda não iniciou	1	12,5 %

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A análise dos dados revela que três cursos concretizaram o disposto na normativa em tempo hábil, uma já adaptou a estrutura curricular com a carga horária da extensão, mas, na prática, ainda não conseguiu implementar, e quatro coordenadores informaram que pretendem iniciar a curricularização da extensão no ano de 2023, os quais demonstraram ciência que estão em atraso no cumprimento da diretriz.

Para discutir os resultados desta subcategoria, será mencionado as unidades de contexto⁵⁵ das respostas relacionadas aos coordenadores que já implementaram a curricularização da extensão nos cursos, haja vista a ausência de elementos dos cursos que ainda não se adequaram à norma em comento.

Isto posto, os achados da pesquisa revelam que dos quatro cursos já adaptados à diretriz, dois apresentaram a integralização da carga horária de extensão na modalidade online e com foco mais teórico do que, efetivamente, extensionista.

Um dos coordenadores, por exemplo, descreve o formato da extensão em seu curso da seguinte maneira:

Abre um edital, o professor escreve esse projeto de extensão, e depois os alunos se inscrevem. É. E tem que fazer, durante o curso, uma X quantidade de horas, porque é obrigatório. Então, o aluno está lá no segundo período, os professores lançam os projetos de extensão, e o aluno vai integralizando, a depender do projeto que ele vai escolhendo ao longo do curso. Ele tem até o final do curso para integralizar, mas é obrigatório. Agora, aí uma falha, uma crítica nessa. **Esses projetos de extensão são online.** O mesmo projeto de extensão, mas eles funcionam de maneira online. E são projetos de extensão

⁵⁵ As unidades de contexto possibilitam uma compreensão mais completa do significado dos códigos obtidos, colocando-os de volta em seu contexto original. Neste estudo, a unidade de contexto corresponde à resposta completa do entrevistado.

que abraçam várias áreas. Então, não necessariamente uma extensão específica de uma área (C4, grifo nosso).

Em um cenário semelhante, outro coordenador aduz:

A extensão no curso de Direito, ela acontece, como é um componente curricular, de forma obrigatória. O aluno tem, claro, a liberdade para se matricular, porque o que acontece? Nós temos uma quantidade de horas obrigatórias para a extensão. Mas o aluno tem a capacidade de escolher o melhor momento para que ele possa cumprir com essa carga horária obrigatória. **Então, semestralmente nós lançamos os projetos de extensão, que podem ser presenciais ou híbridos**, depende da proposição do próprio docente. **No híbrido, o professor ministra a teoria e ao final tenta fazer uma intervenção, mas é difícil para os alunos que moram em outras cidades ou que trabalham.** Mas no nosso programa de horário já existe um dia específico que é destinado para a extensão. Então, o aluno que quer participar da extensão do curso de Direito, ele não precisa abrir mão de um horário particular para isso, ou de um outro horário para isso. Ele inscreve o horário de aula já existe, o horário prévio para a extensão. Ele inscreve e aí depois ele vai tentar a extensão. Aí vai vir a nossa técnica, controle, tudo dentro desse componente curricular dele mesmo. **Mas na prática, o que temos observado é que os projetos estão sendo todo com aulas teóricas, pois os alunos que trabalham não podem ir em outros turnos** (C5, grifo nosso).

Os trechos acima revelam que o formato da extensão apresentada pode estar se distanciando da Resolução nº 7/2018, dado que esta considera atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante (Brasil, 2018b).

Assim sendo, avulta-se por meio da hermenêutica normativa o entendimento que a extensão deve ser concebida como ferramenta de transformação social. Neste sentido, e com aporte no entendimento de Imperatore, Dias e Gontijo (2022, p. 63), a extensão “Reveste-se de uma organicidade com o ensino e a pesquisa no percurso formativo dos acadêmicos, estabelecendo vínculos dialógicos com o território e grupos populacionais com vistas a superar problemáticas significativas”. Representa, assim, uma possibilidade de aprendizado crítico e reflexivo contextualizado com problemas sociais, com vistas a conhecer uma realidade e poder transformá-la.

Em vista disso, atribuir os 10% da carga horária prevista na Resolução nº 7/2018 apenas aos aspectos teóricos, seja de forma presencial, seja por meio de ambiente virtual de aprendizagem, com a finalidade de integralizar a citada carga horária, cabe uma reflexão sobre a presença de trabalho social real, visto que pode demonstrar o distanciamento do compromisso pactuado no Plano Nacional de Educação e, consequentemente, na própria Resolução nº 7/2018,

como pode se observar a estrutura da prática referente às diretrizes da extensão na educação superior, prevista em seu Art. 5º:

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (Brasil, 2018b).

Em cenário antagônico ao mencionado nos trechos das entrevistas descritas acima, dois coordenadores aduziram que os cursos que coordenam estão em sintonia com o disposto na Resolução nº 7/2018. O relato do C8 evidencia o momento inicial dos debates com o Núcleo Docente Estruturante acerca da curricularização da extensão e os vários questionamentos surgidos até encontrarem um formato para obedecer, em tempo hábil, a norma ora analisada.

Posto isto, destaca-se a explicação de um dos respondentes:

Ao analisar a norma com o Núcleo Docente Estruturante, surgiam os seguintes questionamentos: estas horas podem ser compreendidas como as atividades de extensão previstas nas atividades complementares? Podemos utilizar as atividades desenvolvidas no Núcleo de Prática Jurídica e associar as práticas de extensão? Como será o processo avaliativo? Será uma disciplina ou incluiremos esta exigência em cada unidade curricular, como por exemplo: extensão dentro de direito constitucional, penal etc.? Os professores teriam aptidão para trabalhar com extensão dentro na disciplina a qual ministra? Caso inseríssemos extensão em um percentual das disciplinas, não teríamos um esgotamento para os alunos em cursar várias disciplinas no mesmo semestre com extensão? Haveria custo para a Instituição (C8).

De fato, desde o advento da Resolução nº 7/2018 a efervescência das dúvidas relacionadas aos ditames da norma pôde ser observada nos fóruns, *wokshops*, cursos e *webinars* promovidos por empresas de consultoria educacional tencionando auxiliar as IES na compreensão e, conseqüentemente, na adaptação à legislação em comento.

Após os debates com o NDE, C8 mencionou que a “interpretação realizada do Art. 4º da Resolução em comento convergiu para a criação de unidades curriculares obrigatórias com

o objetivo de fomentar a extensão propriamente dita, pois acreditamos que a norma revela a extensão como UC”. Para tanto, informou:

A instituição criou componentes curriculares obrigatórios em todos os cursos, denominados “Unidade Curricular de Extensão”, que correspondem a 10% da carga horária total do curso. Importa salientar que a unidade curricular denominada “Educação e Humanização: poética da condição humana” é comum e obrigatória para todos os cursos de Graduação, além de ser o elo direto entre os diversos processos formativos e a missão Institucional, tem como objetivo ampliar a visão disciplinar da educação e contribuir para a compreensão e sensibilização da condição humana e da vida com os outros (C8).

Em compreensão semelhante ao relato de C8, C2 afirmou: “nós já utilizamos a carga horária extensão, aqui me refiro aos 10% da Resolução, para fomentar a abordagem dos direitos humanos por meio de disciplinas obrigatórias”. E menciona, também, os desafios enfrentados, ao verbalizar “Ainda não conseguimos explorar a extensão com mais eficácia. Estamos tentando fazer o melhor para funcionar, mas não tem sido fácil” (C2).

Em relação à atribuição da extensão em unidades curriculares obrigatórias, Imperatone (2019), em sua experiência de mais de 10 anos, evidencia que a efetiva integração de programas e projetos extensionistas dá-se em unidades curriculares orgânicas e tipificadas, com planos de aprendizagem que definem os objetivos de aprendizagem/competências, as linhas de extensão e pesquisa, as abordagens temáticas a serem aprofundadas, a trilha metodológica do trabalho, o processo e instrumentos avaliativos, incluindo a mensuração das aprendizagens discentes, nível de resolutividade das ações propostas e a contribuição das ações desenvolvidas para o cumprimento dos objetivos do PDI e do PPC do curso.

Magalhães (2020) compartilha de entendimento semelhante em relação à modelagem da extensão dentro da estrutura curricular. O autor, ao comentar o artigo 2^a na Resolução em análise, expõe a sua interpretação ao sinalizar que as atividades extensionistas devem ser apresentadas como unidades curriculares, e não somente como atividades descritas nos Planos de Ensino de outras disciplinas, bem como não se confundem com os eventuais projetos de extensão que possuem horas atribuídas às Atividades Complementares. O autor ainda exemplifica: “Se um curso possui 3.300 horas, por exemplo, o total destinado a extensão deve ser de 330 horas, ficando as 2970 restantes destinada aos demais componentes curriculares, como disciplinas, estágios, TCC e atividades complementares” (Magalhães, 2020, p.14).

Segundo este panorama, para o curso de Direito que possui carga horária mínima de 3.700 horas, conforme estabelece a sua DCN, 370 horas seriam revertidas para componentes

curriculares de extensão e as demais 3.330 horas integralizadas com as demais disciplinas, estágio supervisionado obrigatório, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

É oportuno salientar que durante a realização deste estudo não fora identificado nenhuma pesquisa que defenda a não obrigatoriedade da extensão como uma unidade curricular. Porém, isto não significa dizer que a compreensão aqui trazida por Imperatore, Dias e Gontijo (2022) e Magalhães (2020) e pelos cursos coordenados por C8 e C2 seja a única solução apresentada para os artigos 2º e 4º da Resolução nº 7/2018. Possivelmente, nos próximos anos, haverá estudos comprovando outra face interpretativa da norma.

Sopesadas as inferências da coleta de dados relativas à implementação da curricularização da extensão, a discussão se debruça a respeito da relevância da extensão para promover a EDH na formação dos estudantes de direito.

5.1.2 Importância da extensão na formação jurídica

A segunda subcategoria em análise discorre sobre as falas dos coordenadores tocantes à “importância da extensão na formação jurídica” e sua contribuição para fomentar o debate dos direitos humanos no curso. Na coleta de dados, todos os entrevistados demonstraram a importância da formação jurídica com supedâneo na extensão, à medida que também associaram unanimemente a relevância da educação em direitos humanos através das atividades extensionistas, conforme Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Importância da extensão na formação jurídica e na educação em direitos humanos

Códigos	Frequência	Percentual
Importância da extensão na formação jurídica	8	100 %
Relevância da EDH por meio da extensão	8	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em diálogo com os dados da Tabela 2, infere-se unidades de registro, a exemplo do relato de C1: “somos conscientes que o processo formativo do aluno seria muito mais rico com a efetivação dos direitos humanos por meio da extensão”. De igual modo:

Quando nós pensamos em extensão e nós olhamos para a sociedade, o primeiro olhar que nós temos é procurar, de fato, essa parte mais vulnerável

da sociedade. Então, nós procuramos as pessoas que, de fato, tem uma maior necessidade, não tem muito acesso ao conhecimento, e aí, de fato, nós buscamos essa parcela, atender essa parcela da sociedade que, dentro da situação de normalidade, eles não teriam essa possibilidade. Então, de uma forma ou outra, pensar em um projeto de extensão para além dos muros da universidade, para atingir a sociedade, é estar dentro de um cenário de respeito aos direitos humanos e observar os direitos humanos (C4).

Então, assim, eu acho muito importante esse trabalho de, de fato, sair da universidade para atender a comunidade, para que o aluno esteja perto das necessidades sociais, porque o nosso direito, ele é isso, ele passa e ele é dinâmico por isso, porque ele precisa atender esses anseios sociais que nós temos e que muda de tempo em tempo, por isso que ele não é estático, então muda de tempo em tempo. O aluno, ele precisa ter essa vivência, olhar para o mundo do trabalho de uma forma diferente. Eu acho que a extensão ela veio para, de fato, reforçar esse nosso papel, porque nós formamos o profissional direito, mas nós formamos também um bom profissional (C1).

Noutro relato sobre este assunto, C2 pontua, também, a importância de professores e estudantes terem a devida consciência do quão valoroso é atribuir aspectos sociais a eixos externos à sala de aula:

Então, eu vejo como de grande importância que nós tenhamos, pelo menos, essa consciência, claro, nós enquanto docentes, docentes, mas principalmente os discentes, que tenham essa consciência de que nós estamos dentro de um projeto, nós estamos saindo da universidade com o conhecimento que a gente adquiriu dentro de uma sala de aula, mas que esse conhecimento, ele não precisa ficar preso dentro de uma sala de aula, que a gente pode extrapolar esses muros para que a gente consiga ajudar as pessoas da sociedade com o conhecimento que nós temos. E aí entra a questão da valorização dos direitos humanos e da sociedade como um todo.

Na concepção de Machado (2009), são válidas todas as tentativas utilizadas com a finalidade de romper um modelo de ensino jurídico didático-pedagógico tradicional com aporte tecnicista e dogmático. O autor defende que a inter-relação com as dinâmicas e problemas sociais são necessárias para redirecionar à formação do estudante de Direito, distanciando-o da mera reprodução normativa e das relações de poder, ao passo que o aproxima do seu papel como instrumento de justiça numa sociedade reconhecidamente injusta. A extensão apresenta-se, assim, como uma das ferramentas que redireciona a “crise do ensino jurídico” tão debatida entre os estudiosos da área.

Na entrevista, C6 analisou o impacto de um projeto de extensão na vida de um aluno e menciona haver competências na formação que não são absorvidas por meio do padrão tecnicista comumente utilizados nos cursos de Direito:

Na extensão que possivelmente ele não desenvolveria dentro de uma sala de aula de um aluno conteudista. Existem algumas percepções que o aluno da extensão consegue desenvolver que o aluno conteudista não desenvolveria normalmente. E aí eu estou generalizando só um pouquinho mais. Então assim, sim, eu consigo perceber muitos alunos, muitos relatos pessoais, de o aluno nas férias me ligar e falar “eu só queria lhe dizer que o meu pai amputou as duas pernas”. Eu disse, posso ajudar em alguma coisa? ‘Não, professora, você já ajudou. Porque hoje eu sei como lidar com o meu pai, com a situação que nós estamos vivendo. Porque eu participei do seu projeto e eu queria lhe dizer isso’.

Em estudo realizado por Deus (2020, p. 35), revela também uma reflexão acerca de um jovem estudante negro que retrata o sentimento após participar de um projeto de extensão:

[...] antes, eu enxergava a universidade como um ambiente distante e frio da realidade, das pessoas, da vida real. A ideia que eu tinha era que eu não me encaixaria nesse universo tão distante da minha realidade e da realidade das pessoas ao meu redor. Mais do que uma forma de ver o mundo, a priori, para mim, a universidade não contemplava as necessidades reais da comunidade. E, muitas vezes, penso que esse estereótipo do acadêmico é, ainda hoje, erroneamente reproduzido por alguns dos seus membros.

Estes relatos apontam para uma crítica ao formalismo jurídico, o qual enuncia-se de sobremaneira na teoria de Lyra Filho (1982, 1993), ao defender um direito como uma ferramenta que poderia ser usada para promover mudanças sociais positivas. Isso envolve a proteção dos direitos dos menos favorecidos e a luta contra as injustiças, bem como a interpretação crítica da lei, que não deveria ser aplicada sem avaliar o contexto social e a justiça da decisão.

Não obstante, a unanimidade tocante à importância da extensão na formação jurídica, também restou claro na coleta de dados que implementá-la, efetivamente, ainda é um desafio. Nessa perspectiva, durante o Seminário Virtual promovido pela ABMES, Barroso Filho, conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE, enfatiza que a extensão é o ‘patinho feio’ do ensino superior, que reduz, por essencial, a prática existencialista, até pelo desconhecimento (ABMES, 2021). E, por isso, apresenta um desequilíbrio no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto aos desafios apresentados durante a pesquisa, a subcategoria, a seguir, apresenta as principais inquietações dos cursos entrevistados.

5.1.3 Desafios na implementação da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018

A última subcategoria da categoria intitulada “Ressignificação da extensão universitária e o advento da Resolução nº 7 de dezembro de 2018” apresenta os desafios⁵⁶ apontados pelos entrevistados, no que tange aos professores e aos alunos.

Antes de mencionar os dados, cabe registrar a informação referente aos 4 (quatro) cursos que ainda não iniciaram a curricularização da extensão. A estes fora indagado se vislumbravam possíveis desafios quanto à futura implementação das diretrizes previstas na Resolução nº 7/2018. Desse grupo, 2 (dois) demonstraram ausência de possíveis desafios em relação ao corpo docente, a saber: C1 informou “os nossos professores já acolhem a orientação de trabalhar os temas de DH sem resistência”; em sintonia de entendimento, o C3 aduziu “Não vislumbro que haverá obstáculos de se trabalhar os direitos humanos na extensão porque os professores [...] já tem habilidade em direitos humanos para incluir a temática nas disciplinas”. A seguir, na Tabela 3, revela-se os desafios apontados a respeito do corpo docente.

Tabela 3 – Desafios na implementação da curricularização da extensão: corpo docente

Códigos	Frequência	Percentual
Aptidão para extensão	6	40 %
Formação docente	5	33,32 %
Engajamento	2	13,34 %
Processo avaliativo	2	13,34 %

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As informações acima assinalam como o maior desafio a “aptidão para extensão”. Isto significa a preocupação acentuada com o perfil dos professores para compreender a essência da extensão, uma vez que os entrevistados visualizam nos docentes mais habilidade para conduzir

⁵⁶ Vale destacar o entendimento do FORPROEX sobre os desafios da implantação da extensão, “o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica” (FORPROEX, [2023], p documento eletrônico).

disciplinas conteudistas, como se pode observar no relato do C2: “desafio foi encontrar professores com aptidão para lecionar disciplinas com caráter extensionista, pois, via de regra, os professores tem habilidade para ministrar a parte teórica das disciplinas como direito constitucional, empresarial etc”.

Em contexto similar, vale destacar o anseio de mudança refletido na fala do C6, ao expressar: “A gente sai da esfera de um docente totalmente conteudista para entrar na esfera de um docente que, de fato, ele entende a necessidade que a população tem, o estudante tem e, lá fora, o profissional também tem”. Este mesmo coordenador complementa: “Não adianta muito o docente, ele bater, como a gente sempre fala, ele bater o livro capa a capa se ele não leva o aluno para o que está acontecendo no mundo, mas esse é o problema”.

Sobre ausência de formação crítica nos cursos de Direito, Góes (2015, p. 428) aponta situações que contribuem para esta realidade:

a) a inexistência de formação continuada e ausência de incentivo à participação em cursos de formação de educadores que permitam aos professores e professoras o debate de questões teóricas importantes e, com efeito, promova o seu encontro com o debate de ideias e com um saber fazer educacional distinto do que se aplica na atualidade; b) pouco número de professores e de professoras com dedicação exclusividade ao processo pedagógico; c) baixo nível de incentivo institucional à construção e desempenho continuado e conjunto com movimentos e grupos sociais vulneráveis à violação de Direitos Humanos, bem como com professores, professoras e estudantes de outros cursos e/ou integrantes de projetos de pesquisa e/ou extensão com perfil emancipatório (não assistencialista, baseados no diálogo coletivo e interdisciplinar de saberes e de outras experiências de aprendizagem e formulação de conhecimento); d) por último, rigidez curricular, que reduz a autonomia dos estudantes e das estudantes no que concerne à circularidade entre os cursos oferecidos pela universidade e ao contato com outras linguagens e estudos complementares, isto é, mantém o isolamento cognitivo discente sem que possam discutir condições epistemológicas e outras ideias.

Em referência à “formação docente”, aparece em segundo lugar como o desafio mais citado, ao considerar “a própria formação do docente que, na maioria das vezes, foi graduado em um curso com ensino tradicional” (C2). Além do contexto profissional que está inserido e se reveste da fragmentação dos conteúdos jurídicos, C8 aduz:

O primeiro entrave que encontramos foi no tocante ao perfil docente, sobretudo das IES privadas que, geralmente, são aqueles professores sem dedicação exclusiva e, via de regra, ministram apenas uma disciplina que dialoga com o seu contexto profissional, como por exemplo um juiz da vara da família que leciona apenas direito de família, o delegado de polícia que

atua apenas nas disciplinas de direito penal entre outras situações semelhantes. Logo, exigir que trabalhem um percentual da sua carga horária com caráter extensionista é, de fato, uma tarefa árdua.

Em convergência com o relato acima, Góes (2015, p. 195) apresenta em sua pesquisa a seguinte assertiva:

Nesse sentido, os professores e professoras agem como se incorporassem o estado e seu poder de dizer o Direito, com efeito, de determinar como devem pensar e agir as pessoas submetidas ao seu magistério. Alguns até, não abandonam sua condição de representantes da magistratura, do ministério público e da advocacia, mais ainda aqueles e aquelas que ocupam cargos de comando no estado, estendendo à docência a sua forma de conceber e realizar o poder em outros âmbitos. Neste aspecto, o formato pedagógico tende a ser vertical e indica haver uma ânsia de controle sobre o pensamento que os estudantes e as estudantes vão assimilando no curso e o que será propagado em sua vida profissional.

Neste panorama, Palmeira, Prado e Cordeiro (2022) ressaltam o papel crucial do professor como um elo na construção do processo de ensino-aprendizagem, ao conduzir o aluno para contextos associados à problemas sociais, elegendo metodologias dialógicas e práticas. Com isso, possibilita-se a esse ator social compreender as lacunas da realidade apresentadas no seu entono, ao passo que permite uma troca de experiências com a comunidade e leva ao amadurecimento de todos os envolvidos.

Sobre este contexto, Vital e Rocha (2020) arrematam que a aplicação da dialética nas instruções em sala de aula, de maneira a incentivar os alunos a participarem de discussões relacionadas às distintas perspectivas de um processo, poderia levar a um aprimoramento das teorias científicas tradicionalmente aceitas no campo do Direito.

Outrossim, as narrativas mencionadas referentes à “Aptidão para extensão” e à “Formação docente” desencadearam outro desafio na implementação da curricularização da extensão, apresentado no código denominado “Engajamento”, conforme explana o seguinte relato: “Já ficou bem evidente nestes três semestres que já implantamos a extensão, a dificuldade dos professores abraçarem a ideia e conseguirem passar para os alunos que se trata de uma unidade curricular não só obrigatória, mas sim, muito importante” (C2).

Em relação ao código “processo avaliativo”, um dos coordenadores explana um sentimento relativo à forma de avaliar os estudantes neste cenário da extensão curricularizada:

O desafio é como assimilar as práticas de extensão nessa sistemática típica das disciplinas comuns que é oferecer ao final um valor, uma nota que represente

o desempenho, esse é o grande problema. Como eu faço para criar uma atividade e essa atividade extensionista ser avaliada com destaque ao processo avaliativo? Pois poderíamos só avaliar como “satisfatório”, com uma lógica de inserção da extensão dentro das disciplinas criando uma atividade que seria obrigatória e essa atividade seria simplesmente cumprida de forma satisfatória, ou não, ou seja, evitando que necessitasse colocar uma nota (C5).

No que concerne ao processo avaliativo dentro de um contexto de unidade curricular extensionista, é, de sobremaneira, um artifício árduo e desafiador apresentado pelas instituições. Ademais, não há no corpo da Resolução critérios objetivos para a avaliação dos estudantes, deixando as IES livres para a escolha da melhor forma de atribuir um registro de avaliação ao estudante, desde que “esteja prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação com a informação da obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação” conforme reza o Art. 14 (Brasil, 2018b, documento eletrônico).

Além disso, a IES deve se atentar que o processo avaliativo precisa identificar a pertinência da atividade extensionista e sua contribuição com o processo formativo do aluno, com os objetivos do PDI (alinhamento institucional coerência com a missão, visão, valores) e com o PPC. A normativa sinaliza, ainda, a necessária apresentação dos resultados obtidos com a proposta de extensão, evidenciando qual o impacto social das ações extensionistas (Brasil, 2018b).

Sobre avaliação, Magalhães (2020) concebe que as atividades devem ter seu registro acadêmico garantido, visto se tratar de uma atividade curricular obrigatória. No entanto, este registro não precisa ser necessariamente com nota (numérica), pois pode ser atribuído um conceito, identificando apenas o cumprido ou não das ações propostas, sob fundamento do Art. 16: “As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo” (Brasil, 2018b).

A respeito da necessidade da avaliação das atividades extensionistas, C6 declara: “Por isso que a avaliação é importante, para que ele consiga compreender a importância da extensão em sua essência, e não estar ali só cumprindo uma carga horária que lhe vai ser obrigatória agora”.

Uma vez explicitado os desafios apontados pelos entrevistados com relação aos professores, ainda na discussão da categoria “Ressignificação da extensão universitária e o advento da Resolução nº 7 de dezembro de 2018”, passa-se a análise dos desafios referentes aos alunos. Importa ressaltar que neste ponto houve respostas dos quatro coordenadores que já implementaram a curricularização da extensão e de um que está em fase de diálogos para

implementar. Os demais, disseram que não vislumbram possíveis desafios com os estudantes no momento que houver a curricularização da extensão no curso.

A Tabela 4, representa os códigos provenientes das entrevistas relacionadas aos desafios apresentados com os estudantes:

Tabela 4 – Desafios na implementação da curricularização da extensão: alunos

Códigos	Sem desafios	Percentual
Trabalham durante o dia/moram em outras cidades	5	41,66 %
Compreender a importância da extensão	4	33,34 %
Sem desafios	3	25%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados revelam que a maior frequência dos desafios com os alunos reside na realidade daqueles que estudam à noite e trabalham nos outros turnos, bem como daqueles que moram em cidades circunvizinhas à sede da IES e viajam todos os dias para assistir às aulas. Este fato impossibilita a realização de atividades no contraturno e, conseqüentemente, inviabiliza o desempenho das atividades extensionistas, pois, via de regra, elas ocorrem durante o dia ou aos sábados. É o que pode ser extraído dos trechos referentes ao C2 e C6, respectivamente:

Umas das partes mais difíceis é o contexto do aluno que estuda a noite, pois trabalham durante o dia, além do maior público residir em cidades circunvizinhas. A primeira parte da disciplina é sempre mais fácil porque há o conteúdo teórico para formar a base, e as atividades extensionistas nós possibilitamos a realização nas cidades que os alunos residem. Quando tentamos fazer a atividade aqui na cidade sede da IES a participação dos alunos foi muito pequena (C2).

No cenário geral. E os nossos alunos têm uma característica peculiar. Nós temos muitos alunos que não moram aqui. Nós temos alunos de fora. Mas o que acontece? O primeiro ponto é que a extensão pode ser realizada no seu horário de aula, porque existe um dia específico para que ela aconteça. Então, o aluno pode continuar no seu dia, no seu horário, conforme ele havia planejado. A gente já pensa no ônibus, por exemplo, que ele vem de universidade para cá. E quando a gente olha para um aluno, por exemplo, no turno da noite, nós vamos levar os alunos para as escolas, conversar com os alunos sobre determinado tema. As escolas não funcionam à noite. Então, esse poderia ser, sim, um ponto de atenção, um desafio para esses alunos. Alguns deles, com mais disponibilidade, eles sim (C6).

Esta realidade apresentada por 41,66% dos entrevistados corrobora com o entendimento de Imperatore, Dias e Gontijo (2022, p. 65), ao apontarem que “O perfil da maioria dos estudantes da educação superior privada, conhecido como “trabalhadores que estudam”, é um

dos motivos que contribuem para este cenário, visto que as referidas atividades, geralmente, são propostas em turno diverso ao dos cursos”.

Durante a coleta de dados, C6 apresentou uma sugestão para sanar as dificuldades apresentadas dos alunos que moram em cidades diversas da sede e/ou trabalham durante o dia, conforme traduz a narrativa que segue:

Mas nós temos os alunos também que passam o dia trabalhando e que estudam à noite. O que acontece? Dentro desse cenário, nós temos **os cursos de extensão, que são diferentes de projetos. Nós temos os cursos de extensão mensais, que o aluno pode estar fazendo o curso de extensão em uma dinâmica diferente dos projetos.** E nós temos os projetos de híbridos, que o aluno pode fazer uma parte de forma remota e a outra de forma presencial. Então, a gente vai ali tentando suprir a necessidade desse aluno. Não é que dentro do nosso currículo o aluno precisa destinar tempo de disponibilidade para as atividades da universidade. Então, eu falo sobre as tarefas jurídicas, sobre extensão, sobre essas atividades que a gente sabe que pesam de um tempo a mais. Mas também, de um lado mais humano, olhando para os alunos, a gente abre essas possibilidades dentro desse cenário da necessidade de horas de extensão (grifo nosso).

Ao analisar o discurso extraído do trecho acima, verifica-se que a estratégia usada foi de apresentar ao estudante cursos de extensão teóricos para integralizar a carga horária referente à extensão. É bom destacar que a intenção do legislador, conforme reza o já mencionado artigo 3º, da Resolução nº 7/2018, é apresentar uma proposta educacional que considere a vocação ontológica para a humanização por meio da práxis, sobretudo acerca das ações que promovam a interação transformadora entre as IES e os outros setores da sociedade. Destarte, infere-se da normativa que cursos de extensão com aporte exclusivamente teórico não condiz com o *animus* do legislador.

Com supedâneo na Resolução nº 7/2018, a curricularização da extensão pode ter revestida por meio de programas, projetos, cursos/oficinas, eventos, prestação de serviços. Entretanto, desde que haja referência à pertinência social destas propostas com objetivos comunitários e sociais, bem como sempre prezando pelo pilar do estudante como protagonista e do professor como mediador e sociedade. Portanto, uma extensão acadêmico-social, com relação direta com o perfil profissiográfico dos cursos e com objetivos comunitários que a própria resolução já sinaliza, como, a exemplo da cultura, dos direitos humanos, da saúde e da tecnologia (Brasil, 2018b).

Com relação ao código “Compreender a importância da extensão”, esta foi mencionada por 33,34% entre os entrevistados, ao aludir que os estudantes não estão receptivos ao processo

formativo com base extensionista, como, por exemplo, aduz o C2: “Sobre os alunos eles tem dificuldade em compreender a importância dessa formação, pois estão mais interessados no aprendizado técnico. Muitos ainda pensam que é uma disciplina optativa e que podem escolher cursar ou não”.

À vista disso, aparece a importância do docente para fomentar a relevância da extensão na formação do estudante, como se depreende do relato do C6: “Então, assim, é um desafio mais para o docente fazer com que esse aluno, de fato, ele compreenda a extensão pelo que ela é, e não só ser uma obrigação. Então, esse é um ponto de atenção que eu acho que a gente precisa ter”. Para além da perspectiva do docente, é de bom alvitre citar também a importante participação da instituição de ensino, pois esta deve iniciar o percurso de incentivar as benesses da formação jurídica com fundamento na praxe social.

Este desafio apresentado também se observa no estudo realizado por Imperatore, Dias e Gontijo (2022), ao mencionarem a falta de interesse dos alunos do ensino superior desejosos em participar de projetos de extensão ofertados pelas instituições de ensino, visto se mostrarem propensos a priorizar as disciplinas de cunho teórico, por serem constituídas de conteúdo que estão no edital do exame de ordem e concursos públicos.

Ainda nesse contexto, sobrepõe descrever a narrativa de um entrevistado, ao citar o interesse dos alunos quando a extensão era apresentada só no formato voluntário, ou seja, extensão que poderia ser aproveitada como atividades complementares. Segue relato:

Quando a extensão era voluntária, o engajamento dos alunos era outro, sabe? Quando passou a ser obrigatória, nós enfrentamos uma resistência. Por quê? Porque existem alguns alunos que não se identificam ou que não valorizam pelo seu próprio desafio individual (C6).

Por conseguinte, os dados apontam que o principal desafio relacionado aos docentes é a ausência de aptidão para promover um ensino jurídico para além de conteúdos técnicos, mas, sobretudo, com contribuição na educação humanizadora. Este fato reflete, ainda, na necessidade da formação continuada dos professores, a fim de melhor compreender a Resolução nº 7/2018. A partir disso, como consequência do engajamento dos professores, é possível iniciar um trabalho de conscientização dos estudantes relativa à importância de uma formação pautada nas demandas da sociedade.

Então, o professor que adota uma perspectiva educacional mais voltada para a extensão, agindo como um mediador, desempenha um papel essencial na capacitação do estudante para

que este assuma o protagonismo em sua jornada de aprendizado. Assim, é vital que o professor compreenda plenamente seu papel e saiba como organizar o ambiente social de aprendizagem.

Para além dos assuntos aqui apresentados, o estudo de Amaral (2017) identificou desafios para promover a educação em direitos humanos no ensino jurídico devido à natureza conservadora e individualista dos currículos de direito que impedem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e humanista entre os estudantes. Outrossim, a pesquisa apontou que esses desafios não se limitam aos cursos de Direito, mas permeiam várias áreas da formação universitária dos estudantes de Direito, destacando a complexidade das influências e das práticas no ensino jurídico.

Destarte, integrando-se à tessitura das reflexões apresentadas nesta seção, a qual analisou as subcategorias e códigos presentes na categoria 1, intitulada “Ressignificação da extensão universitária e o advento das diretrizes da extensão na educação superior”, o estudo percorre o caminho em direção à segunda categoria, vista a seguir.

5.2 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO JURÍDICA

A segunda categoria extraída de forma indutiva das entrevistas é alcunhada “A relevância da educação em Direitos Humanos na formação jurídica” e agrupa respostas que indicaram as seguintes subcategorias: Importância dos DH no ensino jurídico; Inserção dos DH no curso de Direito; e Atividades complementares ao estudo dos DH. Tais subcategorias, seguem delineadas a seguir.

5.2.1 Importância dos direitos humanos no ensino jurídico

A formação do profissional do direito deve considerar a compreensão adequada da emergência dos novos direitos, assim como o contexto histórico que esses direitos vão surgindo. Neste sentido, Lyra Filho (1993) já afirmava que os direitos humanos conscientizam e declaram o que vai sendo adquirido nas lutas sociais para transformar-se em opção jurídica indeclinável. Em sua teoria denominada “Direito Achado na Rua”, já defendia uma abordagem crítica e interdisciplinar que questiona o direito tradicional e seus efeitos na sociedade. Portanto, atribui ao Direito não apenas um corpo de doutrina ou um conjunto de regras específicas, mas uma

perspectiva que valoriza a justiça social e a participação cidadã na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Assim sendo, é indelével a importância da educação em direitos humanos na formação do jurista, entendimento este que pode ser observado nas falas dos coordenadores durante a coleta de dados, como, a exemplo do C1:

Consideramos extremamente relevante a abordagem dos direitos humanos que se trata de uma abordagem muito cara a todos os ramos do direito, pois numa perspectiva do pensamento jurídico atual, não tem como falar de qualquer ramo ou matéria do direito, sem falar de forma conjugada de direitos humanos.

Indagado quanto à importância dos direitos humanos no curso de Direito, C7 revela em a necessidade de compreender o ensino jurídico confluindo com os ditames sociais da atualidade:

A gente olha para o cenário para além dos muros da universidade e a gente vê que, de fato, a sociedade, ela pede, teve o anseio de pedir para um novo olhar. O olhar que a gente tem hoje, por exemplo, na disciplina de direito penal, não é o mesmo que nós tínhamos há 10, 15 anos atrás.

Esses entendimentos convergem para um eixo temático que fundamenta uma cultura jurídica, que deve direcionar para um ensino do Direito nas suas dimensões transindividuais. Isto revela um propósito de investigar o fenômeno jurídico não apenas como técnica neutra, mas, acima de tudo, como instrumento que estabelece íntima interlocução na perspectiva emancipatória de um direito comprometido com as questões fundamentais da ética e da política (Machado, 2009).

Logo, em um ambiente favorável à redefinição de valores, onde a dignidade humana é vista como um princípio central da ética e da moral, é perceptível que a educação em direitos humanos envolve um processo de transformação da identidade do estudante. Os direitos humanos, quando compreendidos e vivenciados para além de regras formais e institucionais, permitem relacionar esses princípios com valores, como liberdade, justiça, igualdade, pluralismo e respeito à diversidade. Eles também promovem a prática da tolerância, a rejeição da discriminação, a solidariedade e o reconhecimento do indivíduo e dos grupos como iguais. Nesse contexto, ver a educação em direitos humanos como uma perspectiva ética é primordial na educação, posto que possibilita reconstruir os laços sociais com base em uma cultura fundamentada nos direitos humanos (Rubio, 2008).

Isto posto, infere-se da coleta de dados, bem como da literatura, a importância dos direitos humanos no ensino jurídico. Ato contínuo, realizar-se-á a análise quanto ao modo como os cursos de Direito estão inserindo o tema na formação jurídica, o qual abordar-se-á na subcategoria seguinte.

5.2.2 Inserção dos direitos humanos no curso de Direito

A segunda subcategoria atribuída diz respeito à “a inserção dos Direitos Humanos no Curso”. Sobre este ponto, os entrevistados discorreram acerca de duas possibilidades: a primeira relacionada à temática como unidade curricular; e a segunda inerente às demais formas de incluir o ensino dos direitos humanos no curso que coordenam.

No que se refere à inclusão formal dos direitos humanos no currículo de Direito é válido revisitar a Resolução nº 5/2018, que dispõe as DCN's de Direito, assim como a Resolução nº 1/2012, que designa as DCN's para a Educação em Direitos Humanos. O teor de ambas aponta como eixo fundamental na formação do jurista a EDH, seja de forma transversal, desde que não esteja apenas sinalizado no PPC sem aplicabilidade na prática, seja de forma mista, conjugando a unidade curricular com a concepção transversal.

No primeiro contexto, ou seja, DH como unidade curricular, a Tabela 5 apresenta se a UC é inserida na estrutura curricular como obrigatória ou optativa, apontando a modalidade (presencial ou on-line), bem como a nomenclatura empregada por cada IES para denominar a UC sobre direitos humanos.

Tabela 5 – Inserção dos DH no curso: Direitos Humanos como Unidade Curricular

Códigos	Frequência	Percentual
Obrigatória (Presencial)	4	50 %
Optativa (Presencial)	2	25 %
Optativa (On-line)	1	12,5 %
Não possui UC com essa temática	1	12,5 %

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao analisar as informações, depreende-se que três cursos incluem a abordagem dos DH no rol das optativas, sendo uma na modalidade on-line. Durante a coleta de dados, os três coordenadores informaram que não costumam ofertá-las porque não há interesse pelos alunos em cursar a disciplina Direitos Humanos. Sobre este ponto, C1 relatou que “é muito complicado

ofertar uma disciplina que os alunos não se identificam, aqui, nós costumamos ofertar execução penal e, ultimamente, direito eleitoral porque está no edital do exame de ordem”.

No prisma da concepção hegemônica dos direitos humanos, o estudo realizado por Flores (2017) em 44 Universidades Federais do Brasil, identificou que quatro não possuíam a unidade curricular com o tema sobre os direitos humanos e 21 sinalizaram em seus currículos a oferta no rol da optativas. Desse modo, os dados revelam que 54,54% dos cursos de Direito ofertados nas IES Federais demonstram uma baixa preocupação no ensino dos direitos humanos na formação jurídica que, em tese, está atrelada à ausência de pertinência temática nos concursos públicos.

Além dos dados quantitativos, Flores (2017) também chama a atenção para uma preocupação atual relacionada ao grande número de bacharéis em Direito, que, aparentemente, estão entrando ou entrarão no mercado de trabalho sem terem recebido uma formação embasada nos princípios de compromisso social. Isto resulta em uma falta de consciência tocante ao seu papel transformador, fazendo com que se tornem “juízes, promotores, defensores, advogados, etc., essencialmente objetivos e desconectados de sua realidade político-social e histórica” (Flores, 2017, p. 95).

Outrossim, durante a coleta de dados, quatro coordenadores informaram que consta a UC com enfoque sobre os direitos humanos como componente curricular obrigatório. Destas, um aduz que o tema é abordado apenas nas disciplinas intituladas “Direitos Humanos”, sem nenhum estímulo aos professores para incluir o debate ao longo das demais disciplinas que integram a estrutura curricular. Por sua vez, três sinalizaram que o conteúdo relacionado aos direitos humanos é também trabalhado de outras formas durante a formação do estudante de Direito, conforme constam nas unidades de registro⁵⁷ apresentadas no Quadro 3.

⁵⁷ Unidade de registro é a unidade básica de informação que um pesquisador escolhe para análise. Ela pode ser um fragmento de texto, uma passagem, uma sentença, um parágrafo, um item de dados ou qualquer outra unidade de significado relevante para o objetivo da análise (Bardin, 2015).

Quadro 3 – Inserção dos DH no curso: outras formas de abordar a EDH

Coordenador	Unidade de registro
C1	“professores são orientados a abordar os temas de direitos humanos dentro das suas disciplinas”
C3	“Existe uma unidade curricular de direitos humanos como optativa. E também os professores de direito penal, processo penal, constitucional tem formação acadêmica em direitos humanos e, por isso, facilita aplica o tema transversalmente nas disciplinas ministradas”
C5	“O conteúdo sobre os direitos humanos é abordado pelos professores em sintonia com as ementas das unidades curriculares, no entanto não há um programa ou projeto que institucionalize a educação em direitos humanos no curso”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Essas informações extraídas da pesquisa coincidem com o que afirma Rodrigues e Lapa (2016) referente à importância de conjugar a disciplinaridade e a transversalidade dos direitos humanos no ensino jurídico. Os autores defendem que a existência de uma disciplina de direitos humanos permite uma compreensão teórica aprofundada da área estudada. Isto se revela crucial para aplicar o estudo transversal que pode ajudar os estudantes a entender as implicações sociais, econômicas, éticas e políticas das decisões legais. Cabe destacar que a transversalidade apresenta um enfoque interdisciplinar, pois envolve a integração de várias disciplinas e abordagens em um único currículo, permitindo que os estudantes compreendam o direito em um contexto mais amplo.

Com ênfase no contexto da interdisciplinaridade e da transversalidade, C6 afirmou que não há uma UC só com direitos humanos, mas que o curso foca na EDH de forma transversal por meio de todas as disciplinas da estrutura curricular, incluindo neste rol as UC's referentes à curricularização da extensão:

Então, hoje, nós não temos uma unidade curricular só de direitos humanos, mas os direitos humanos, eles são trabalhados dentro de outras unidades curriculares incluindo as novas UC's da curricularização da extensão. [...] Os direitos humanos, eles estão dentro da nossa unidade curricular, da nossa cadeia, como um todo, só que de forma interdisciplinar, dentro das disciplinas. É transversal. Não isolada, como se fosse uma disciplina única (C6).

Assim, pode-se constatar durante a coleta de dados que, de modo geral, há uma preocupação das IES com a formação e o incentivo aos docentes que incluam discussões sobre a temática interligada com as outras disciplinas que compõem a estrutura curricular. Todavia, é válido apontar que durante as entrevistas houve aceno às dificuldades encontradas durante a

migração do ensino disciplinar para o transversal com foco interdisciplinar, como relatam os C5 e C1, respectivamente:

Durante mais ou menos 3 anos houve a inserção de interdisciplinaridade, não exclusivamente sobre os direitos humanos, mas este assunto também era contemplado, inclusive havia processos avaliativos unindo mais de uma disciplina, a exemplo de Direito Constitucional e Direito Penal. No entanto, esta prática demonstrou um desgaste corpo docente e atualmente não há mais a correlação dos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar (C5).

As dificuldades elencadas estão associadas mais vinculadas a disciplinas mais técnicas, como direito empresarial, nestas, os professores não possuem habilidade para incluir a temática dos direitos humanos, então só conseguimos trabalhar direitos humanos em constitucional e penal, por exemplo (C1).

Pode-se inferir, a partir destas falas, uma preocupação já alertada por Petry (2018), ao prever um risco em inserir um ensino transversal sem estabelecer medidas efetivas para a sua concretização. Isto ocorre por se tratar de uma mudança cultural para àqueles cursos que foram construídos com base tradicional de ensino, a exemplo dos que enaltecem a “educação bancária” atacada por Freire (2022).

A questão dos direitos humanos, tema de extrema relevância, ainda carece de uma definição precisa quando abordada de forma transdisciplinar e interdisciplinar. Essa problemática é comum tanto entre os estudantes, como os professores. Mesmo que um tema jurídico aparente estar distante dos Direitos Humanos, como pode ocorrer em disciplinas de direito privado, por exemplo, ele ainda mantém uma relevância intrínseca devido à sua conexão com os direitos fundamentais, que, por sua vez, têm vínculos com todas as áreas do Direito (Haonat *et al.*, 2017).

Destarte, dois coordenadores (C2 e C8) não atribuem que a transversalidade da educação em direitos humanos deve se restringir apenas a uma orientação aos professores para incluírem o debate do tema nas suas aulas (dentro de cada UC). Eles apresentaram um modelo de transversalidade mais concatenado a ser visualizado através da curricularização da extensão.

A partir de 2022 **com a implantação da curricularização da extensão, os temas sobre direitos humanos passaram a ser trabalhados desde o segundo período até o sexto dividido em diferentes vetores** a exemplo da cidadania, relações étnico raciais, sustentabilidade (C2, grifo nosso).

O ensino dos direitos humanos é implementado visando implementar um diálogo entre os conteúdos das unidades curriculares e o perfil institucional, cabendo destacar sua importância para embasar atitudes transformadoras dos egressos. Os conteúdos relacionados à educação em direitos humanos são

trabalhados em diversos componentes curriculares, tais como: “Fundamentos da Filosofia”, “Filosofia Jurídica”, “Fundamentos da Sociologia”, “Sociologia Jurídica”, “Direitos Humanos”, “Educação e Humanização: Poética da Condição Humana”. **Ademais, com o advento da curricularização da extensão a temática passou a ser bem mais trabalhada por meio das Unidades Curriculares de Extensão, isso facilitou muito o despertar para os direitos humanos entre os alunos.** Em complemento, por meio de diversos projetos de extensão, a temática é desenvolvida (C8, grifo nosso).

De fato, a combinação adequada de disciplinaridade e transversalidade no ensino jurídico pode ajudar a formar profissionais mais versáteis, capazes de lidar com os desafios complexos da prática jurídica moderna. O importante é que os estudantes de Direito adquiram um conjunto de habilidades e conhecimentos que os preparem para enfrentar os desafios do mundo jurídico, tanto no aspecto técnico, quanto no contexto mais amplo da sociedade.

Neste sentido, C2 relata:

Hoje a gente precisa cada vez mais estar no campo, na pesquisa, na extensão, porque a gente sabe que o conteúdo que se está relacionando a aula não é mais suficiente. Esse conteúdo a gente tem várias formas de adquirir, com o apoio do professor e de outras diversas formas. Mas o principal realmente é levar o conhecimento para o aluno. Acho que esse é o nosso grande desafio.

Diante disso, pensar em uma formação jurídica com aporte, eminentemente, humanista perpassa por um caminho que inicia com o subsídio teórico acerca da negação dos direitos humanos e reverbera na aproximação com a parcela da sociedade que anseia por igualdade, justiça e emancipação. Ademais, compreender os clamores das classes marginalizadas e intervir para a mudança é uma ação que implica de forma positiva para aqueles que recebem, mas, sobretudo, que ajudam.

5.2.3 Atividades complementares ao estudo dos direitos humanos

Ainda na discussão da categoria denominada “a relevância da educação em direitos humanos na formação jurídica”, surgiu a subcategoria que reflete as atividades complementares ao estudo dos DH. Estas não se referem a uma disciplina (obrigatória ou optativa) sobre DH, mas, sim, interliga o EDH numa perspectiva da pesquisa e da extensão com a participação dos anseios sociais.

Convergindo com esse entendimento, a literatura (Machado, 2009; Sousa Júnior; Escrivão Filho, 2021; Francischetto; Andrade, 2015) aponta para uma formação pautada na

necessária compreensão do fenômeno jurídico numa sociedade em transformação, o que pode ser realizada a partir de projetos extensão e de pesquisa para além da curricularização da extensão, uma vez que podem desempenhar um papel fundamental na EDH e, consequentemente, complementar a formação jurídica.

O Quadro 4 descreve as unidades de registro encontradas nas entrevistas sobre estratégias utilizadas para agregar o EDH nos cursos de Direito.

Quadro 4 – Atividades complementares ao estudo dos DH

Coordenador	Unidade de registro
C1	“Grupo de estudo de Sociologia e Direito, nesse grupo se trabalha temáticas associados a inclusão, violência contra as mulheres entre outros”
C2	“O curso possui o projeto de extensão direito na escola que os alunos fazem uma seleção e participam do projeto que tem como objetivo levar para as escolas do ensino fundamental e ensino médio assuntos atinentes dos direitos humanos”
C3	“Há projetos do NPJ nas suas ações de extensão explora bastante esse aspecto dos direitos humanos e atuamos no direito penal, com visitas aos estabelecimentos penais e há projeto de pesquisa na área de direitos humanos das mulheres”
C5	“Os temas inerentes aos direitos humanos também são abordados nos debates em grupos de pesquisa e projetos de extensão. No tocante aos projetos de extensão demonstrou uma excelente participação dos estudantes que chegam a integralizar mais de 600 horas de extensão”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Registre-se que a expressão “extensão”, mencionada no conteúdo do Quadro 4, se refere ao formato extensionista facultativo ao estudante que pode ser aproveitado como atividades complementares. É válido deixar claro que este não alude à curricularização da extensão, tendo em vista a sua obrigatoriedade no cumprimento da carga horária, conforme preconiza a Resolução nº 7/2018.

Durante a coleta de dados restou evidenciado que alguns coordenadores utilizaram aspectos de ensino para caracterizar projetos de extensão, fato que desencadeou um achado na pesquisa sobre uma possível distorção no conceito de extensão, a qual pode revelar questões intrigantes a serem pormenorizados em estudo posterior.

Indagado sobre os desafios de incluir a EDH por meio da curricularização da extensão, o C3 opina “Não vislumbro que haverá obstáculos de se trabalhar os direitos humanos na extensão porque os professores já abordam no NPJ, fazem visita técnica em sistemas penitenciários”. Neste relato, o coordenador menciona a realização de visitas técnicas como se fosse um modelo de projeto de extensão.

Na mesma esteira de raciocínio, C4 aduz:

E aí, assim, é claro que o meu projeto de extensão era conhecer as carreiras jurídicas in loco. Todo início de semestre, a gente tem aquela questão de levar os alunos, de trazer alguém para a faculdade para falar sobre magistratura, advocacia, mistério público, e aí vai. Eu fiz o projeto de maneira inversa. Ou seja, em vez de levar um dia os profissionais, a gente leva os alunos para os locais de trabalho. Então, ia na OAB, ia na Câmara Municipal, ia na Delegacia, ia na Penitenciária, ia no Fórum Trabalhista do Estado, ia no Ministério Público. Então, levar os alunos até os locais de trabalho.

Nesse aspecto, é importante frisar o entendimento das atividades desenvolvidas nos Núcleos de Práticas Jurídicas dos cursos de Direito. Na concepção de Sousa Júnior (2006), apesar das disparidades na implementação dos Núcleos de Prática Jurídica nas Faculdades de Direito, a expansão dos cursos resultou na criação de um número considerável de experiências que podem moldar uma nova cultura de responsabilidade social nos programas de formação em Direito. Mas, essa cultura, que mantém um foco inequívoco na importância da prática jurídica como um instrumento vital para o envolvimento dos estudantes, leva a uma constatação relevante no que toca ao modelo extensionista tradicional baseado na assistência judiciária. Este, se revela funcionalmente esgotado, uma vez que seus princípios são insuficientes para questionar de maneira eficaz a abordagem curricular predominante. Isto ocorre especialmente porque tal modelo não consegue superar o pragmatismo que frequentemente se origina de um sistema de ensino técnico, oficialista e conformista.

Sousa Júnior (2006, p. 9), ainda aponta para a necessária distinção entre assistência judiciária e assessoria jurídica:

É reconhecidamente importante este tipo de trabalho em nível estudantil, mas é necessário que façamos a distinção entre assessoria jurídica e assistência judiciária, os dois pilares da atividade de extensão desenvolvida por estudantes de Direito.

A assistência judiciária, geralmente prestada pelos escritórios modelo das faculdades, tem a função de dar um amparo legal gratuito às pessoas carentes que não podem pagar um advogado para resolver as suas demandas. Essa atividade visa também ministrar ensino jurídico prático aos alunos do curso de Direito. Como se vê, este tipo de assistência seria quase que estritamente profissional. Advocatícia, não fosse o seu caráter de extensão universitária, que proporciona o contato, ainda que superficialmente, com a realidade social. [...] Pela sua própria natureza portanto, a assessoria jurídica é um trabalho que dá condições efetivas ao estudante de Direito desenvolver e exercitar a sua praxis social. E por praxis entendemos, não apenas a face técnico-prática do Direito, mas, sobretudo, a capacidade criativa de reflexão do fenômeno jurídico a partir de um contato direto com a realidade social, fonte material deste fenômeno. O sentido da praxis envolve, portanto, a inserção nos

contextos sociais e não somente um mero contato distante, a partir da prestação de um serviço profissional, técnico a representantes individualizados desses contextos.

Logo, verifica-se que o papel da assessoria jurídica é bastante amplo, posto que seu propósito último é promover a emancipação e a autonomia dos grupos sociais que sofrem opressão mediante educação para a cidadania. Isso implica não apenas em fornecer apoio prático às necessidades da sociedade, mas, também, em incentivar a organização e o fortalecimento dessa sociedade. O objetivo é capacitar esses grupos para que, de forma independente, possam desenvolver os recursos necessários para reivindicar seus direitos e resolver os desafios cotidianos, assumindo, com isso, um papel ativo na construção da sociedade civil.

Em vista disso, é imprescindível que os cursos de Direito se atentem ao formato da Prática Jurídica que está sendo ofertada para a formação dos alunos, para não incorrer em equívoco de estar apresentando um “escritório modelo” de assistência judiciária e denominando-o de extensão pela prática da assessoria jurídica.

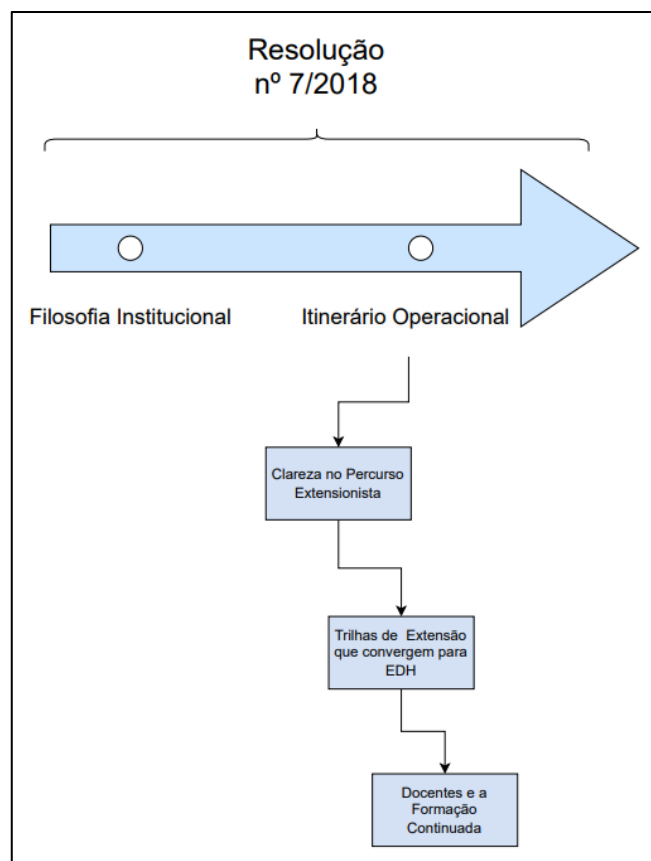
Isto posto, após a análise das duas categorias identificada neste estudo, a pesquisa direciona-se para a última seção deste capítulo ao abordar a discussão geral dos resultados.

5.3 CAMINHOS A PERCORRER NAS VEREDAS DA EXTENSÃO

De acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2015), esta pesquisa percorreu a fase da coleta de dados, os quais foram categorizados e classificados em subcategorias e códigos. Ato contínuo, o estudo segue para a fase final da interpretação e análise dos resultados. Para tanto, esta seção revisita as categorias provenientes das entrevistas realizadas com os coordenadores de cursos de Direito do Estado do Rio Grande do Norte, a saber: “Ressignificação da extensão universitária e o advento da Resolução nº 7 de dezembro de 2018” e “A relevância da educação em Direitos Humanos na formação jurídica”.

Com base nas categorias já discutidas e na observância do problema proposto, passa-se à análise das etapas que podem ser definidas para que a curricularização da extensão contribua para a educação em direitos humanos na formação do jurista, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Etapas a serem consideradas para implantação da Curricularização da Extensão



Fonte: Elaboração própria (2023).

O percurso delineado na Figura 1 representa possíveis etapas de discussão para construir os desígnios da Resolução nº 7/2018. Atente-se que as próximas subseções congregam fundamentações de dois grandes grupos de debates. A primeira, aponta a “Filosofia institucional”, que discorre sobre a importância de se estabelecer o contexto da extensão das instituições de ensino superior. A seção seguinte versa acerca do “Itinerário Operacional”, a qual salienta as teias que se entrelaçam no tocante à clareza do percurso extensionista, trilhas de extensão que convergem para a educação em direitos humanos e, por fim, o papel dos docentes nesse processo.

5.3.1 Filosofia institucional: o contexto da extensão no ensino superior

A curricularização da extensão, fruto do Plano Nacional de Educação (2014-2024), remonta sua trajetória desde o Projeto de Lei 8.035/2010, quando foi apresentado como ponto estratégico institucionalizar a extensão para elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior (Brasil, 2010a). A partir de então, deu-se início o debate relacionado à operacionalização desta meta até culminar com o advento da Resolução nº 7/2018. Ocorre que, antes de adentrar no mérito legal e fundamental da norma, é de bom alvitre que se estabeleça o conjunto de pressupostos, princípios e abordagens que orientam a maneira como esta norma será instituída nas instituições de ensino superior, uma vez que não seria cauteloso iniciar a discussão diretamente com a análise da lei.

Destaque-se, inicialmente, que a análise da curricularização da extensão no ensino jurídico perpassa a compreensão do contexto que a IES está situada, a fim de identificar sua pertinência com a educação humanizadora, com vista à produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade (Brasil, 2018b). A partir daí, cabe refletir sobre o papel do professor nesse processo de conscientização e, enfim, despertar no estudante a relevância de uma formação essencialmente humanizadora.

Logo, aparece uma linha temporal que se apresenta com o desejo da IES em abraçar as demandas sociais e percorrer por todos os atores envolvidos nesse processo educacional. A *contrario sensu*, resta inócuo atribuir as demandas extensionistas diretamente aos professores e alunos antes de serem concebidas pela instituição de ensino. Se assim for, estar-se-á minando o alicerce para construir a relação fortificada entre o professor mediador, o estudante protagonista e a sociedade beneficiada.

À vista disso, a princípio, é oportuno estabelecer a filosofia educacional de cada instituição de ensino superior, em conformidade com sua missão, visão, valores e princípios, os quais devem ser refletidos em suas políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, além de serem incorporados em seus Projetos Pedagógicos de Curso. Esse marco é baseado na compreensão de que o currículo representa de forma oficial o plano da IES, revelando sua identidade, filosofia e abordagem educacional, os conhecimentos que endossa, as características do aluno formado e o tipo de sociedade que se dedica.

Desta maneira, é pertinente que o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES estabeleça o teor da responsabilidade social que pretende fomentar na região a qual está inserida. Este eixo do PDI também é sinalizado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior, ao prever que a avaliação das instituições de ensino superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas a responsabilidade social e a comunicação com a sociedade (Brasil, 2004a).

Para tanto, o PDI precisa ter clareza com relação à concepção da extensão, perfazendo uma real leitura territorial para saber em que contexto está inserida, avaliar os indicadores políticos, culturais e econômicos e verificar a possibilidade de se inserir na comunidade regional. Portanto, pensar em extensão universitária sem partir do eixo norteador da instituição, corre-se o risco de se assumir um protagonismo de ações eminentemente assistencialistas e frágeis no processo de transformação social.

Neste sentido, Imperatone (2019) ressalta a importância de se avaliar as fragilidades e potencialidades locais, assim como de quanto às demandas e à problemática social que circundam a realidade geográfica da IES. Aduz, ainda, que este cenário de responsabilidade social pode ser valioso para elevar os indicadores de gestão de resultado, dado que propicia um relevante impacto social e diálogo interinstitucional forte, coeso, orgânico, dinâmico e uma gestão ecossistêmica consistente.

Não se pode olvidar que, para além da necessidade de se refletir sobre a filosofia institucional, o atendimento ao pilar da responsabilidade social pode repercutir no aspecto estratégico das IES. Como exemplo, assinala-se o efeito da curricularização da extensão nos processos regulatórios de avaliação do Ministério da Educação.

Os Instrumentos de Avaliação do ensino superior (Avaliação Institucional e Avaliação de Cursos) trazem em seu bojo avaliativo o necessário olhar das IES para os anseios da comunidade externa. Sob o ponto de vista da avaliação, a obrigatoriedade da extensão se apresenta como um importante vetor para facilitar e operacionalizar as determinações constantes na regulação concernente à responsabilidade social.

Conforme discutido anteriormente, a responsabilidade social e envolvimento da IES com a comunidade externa está presente no eixo 2 – Desenvolvimento Institucional – e no eixo 3 – Políticas acadêmicas do Instrumento de Avaliação Institucional Externa: credenciamento e transformação de organização acadêmica (Brasil, 2017b). Da mesma forma, na dimensão 1 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: reconhecimento, renovação e conhecimento. Em todos os indicadores aludidos, para galgar o conceito máximo na escala de 1 a 5 é fundamental observar os preceitos vinculados à responsabilidade social (Brasil, 2017a).

Logo, a adesão pelas IES às políticas de responsabilidade social perpassa a obrigatoriedade na observância à Resolução nº 7/2018, visto apresentar-se como um potencial alicerce para o planejamento estratégico com fulcro na obtenção de conceito máximo nos processos avaliativos. Este fato pode repercutir de forma positiva na relação da IES com a comunidade, exprimir a qualidade do curso e da IES e, conseqüentemente, pode impactar na prospecção de alunos para as IES privadas.

Nessa conjuntura, a proposta de curricularização da extensão na graduação, para além da edificação de pontes que contribuam para a formação humanizada, favorece a melhoria dos indicadores de avaliação de ambos os níveis de ensino, especialmente quando se encontram em discussão aspectos relativos às finalidades, propostas, filosofias e estruturas de ensino/currículo alinhados aos problemas contemporâneos.

Ainda, a Resolução nº 7/2018 também pode contribuir para a observância às diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito, que sinalizam uma preocupação do legislador na formação humanista dos estudantes de Direito. Esta realidade nem sempre foi assim, como pode ser observado na mudança de cenário das antigas DCNs de Direito (Resolução nº 9/2004) para as DCNs em vigor (Resolução nº 5/2018). Na primeira, havia de forma bastante tímida a menção à pertinência temática da humanização, abordagem dos direitos humanos ou da responsabilidade social do curso. Já nas DCN's atuais nota-se uma ênfase maior na formação jurídica respaldada pelo desenvolvimento da cidadania, com aspectos que indicam uma educação humanizadora. O Quadro 5 apresenta as discrepâncias nas diretrizes em relação ao tema em questão.

Quadro 5 – Análise comparativas da Resolução nº 9/2004 e Resolução nº 5/2018 no tocante a pertinência temática que envolve a educação humanizada

Resolução nº 9/2004	Resolução nº 5/2018
“[...] sólida formação geral, humanística” “desenvolvimento da cidadania”	“[...] sólida formação geral, humanística” “desenvolvimento da cidadania” “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural” “apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos” “Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou

	de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.” “formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena”
--	--

Fonte: (Brasil, 2004b, 2018).

Logo, as DCN's previstas na Resolução nº 9/2004 só apontam em duas unidades de registro a ideia da formação humanística. Noutro norte, a Resolução nº 5/2018 contempla nas DCN's atuais a previsão de vários registros que consubstanciam a mudança necessária na formação jurídica.

Depreende-se, então, que a finalidade do legislador, ao conceber a Resolução nº 7/2018, é abraçar uma perspectiva muito maior do que apenas um cumprimento normativo isolado. Trata-se de um incentivo à mudança cultural do ensino superior que corrobora com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Direito e, por conseguinte, apoia-se como um estímulo para pôr em prática a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, após a exposição dos argumentos que marcam o início da curricularização da extensão, a seguir um possível roteiro se apresenta, visando organizar os aspectos relevantes para atender a norma em discussão.

5.3.2 Itinerário Operacional: teias que se entrelaçam

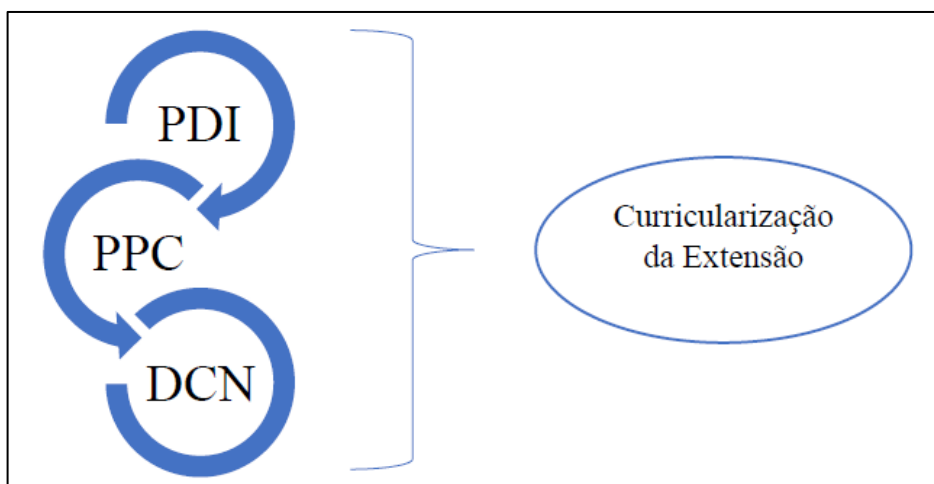
Uma vez apresentado o momento inicial para a aplicabilidade da Resolução nº 7/2018, que se reveste na importância das IES em definir seus princípios filosóficos com fundamentos nas políticas extensionistas, a pesquisa situa-se no itinerário dos procedimentos visando a

observância das diretrizes da extensão curricular. São eixos que se entrelaçam e possibilitam a robustez de ideias provenientes dos documentos institucionais e legais.

5.3.2.1 Clareza do percurso extensionista na estrutura curricular

A correlação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito pode ser considerado um contexto triangular que envolve a observância da curricularização da extensão. Isto porque são teias que se unem em prol de um desígnio ontológico da formação jurídica com fundamento nas possibilidades extensionistas (Figura 2).

Figura 2 – Teias da curricularização da extensão



Fonte: Elaboração própria (2023).

À vista disso, é oportuno que os PDI's tracem o caminho orientador para a extensão que a IES deseja aplicar na prática e apontem as linhas de atuação de extensão que favoreçam a articulação com a pesquisa. A partir desse ponto, os projetos pedagógicos dos cursos de Direito terão um guia para incorporar oportunidades de extensão na formação do estudante.

Evita-se, assim, que a extensão nos cursos transcorra por um percurso fragmentado, sem convergência com as demandas da sociedade que circundam o entorno da instituição, e se torne um “produto” sem atender ao desejo normativo de promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, pois “de nada adianta uma formação estruturada nas vertentes mais modernas do Direito e de todas as fragmentações daí decorrentes, se é esquecida ou minimizada a preparação humanística dos profissionais que atuarão no cenário jurídico-social” (Palmeira; Prado; Cordeiro, 2022, p. 401).

Para auxiliar na escolha do caminho a ser percorrido, a própria Resolução nº 7/2018 aponta, em seu Art. 8º, um rol de modalidades que podem assumir o protagonismo da extensão, como: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018b). Destarte, é interessante atentar para o fato de que a escolha de uma ou mais possibilidades descritas na norma esteja em sintonia com a estrutura curricular, atribua o efeito obrigatório da sua integralização pelo estudante e, ao final, atinja 10% da carga horária.

Este ponto deve ficar translúcido para que não haja possíveis equívocos de interpretação normativa, no sentido de conferir à curricularização da extensão, por exemplo, a cursos de extensão ou eventos que os estudantes participem como ouvintes. Ou, ainda, às ações extensionistas eventuais, cuja participação dos alunos se dá por processo seletivo ofertado pela instituição, via edital, seja de forma voluntária, seja de forma remunerada. Além disso, a título exemplificativo, pode-se destacar as visitas técnicas em ambientes jurisdicionais, como presídios, fóruns, sede do Ministério Público, em que os acadêmicos são conduzidos para estes espaços com o objetivo de conhecer as carreiras jurídicas e, a estas visitas, os professores denominam de “extensão”, narrativa que pôde ser observada durante a coleta de dados desta pesquisa.

Estes exemplos, em que pese possam utilizar as nomenclaturas previstas na Resolução nº 7/2018 como “programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços”, inferem-se um certo distanciamento do sentido da lei, visto não atenderem ao teor da norma quanto à contribuição na formação integral do estudante, de modo a estimular sua formação como cidadão crítico e responsável ou, ainda, não se reveste do diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira, respeitando e promovendo a interculturalidade (Brasil, 2018b)

Isto posto, e considerando que o PPC seja construído com base no PDI, nas DCN's do curso de Direito e com arrimo na Resolução nº 7/2018, é conveniente que haja um campo no documento só para versar sobre o formato da extensão a ser inserida na estrutura curricular do curso. Para tanto, é pertinente que os NDE's estabeleçam a fase de planejamento que circunda reflexões tocantes às possíveis metodologias empregues na construção da extensão, meios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, avaliação dos impactos sociais provenientes das ações desenvolvidas na comunidade, os temas a serem introduzidos nas extensões e demais pontos cabíveis à realidade da instituição e do curso.

No que diz respeito à discussão das escolhas dos temas, a seção, a seguir, apresenta fundamentos que podem convergir para os conteúdos a serem trabalhos na curricularização da extensão, evitando, assim, que não haja um fio condutor para a sua implantação.

5.3.1.2 Trilhas de extensão que convergem para os direitos humanos

Uma vez delimitado o formato da curricularização da extensão na IES, é de bom alvitre que os cursos de Direito estabeleçam as temáticas para introduzir na prática extensionista. Com isso, os professores responsáveis por este eixo da estrutura curricular terão um fio condutor, visando não se perderem em ações isoladas e sem respaldo da transformação social. Por conseguinte, diante das infinitas possibilidades de adentrar nas demandas sociais por meio da extensão, torna-se relevante a discussão dos eixos temáticos norteadores aplicados na prática.

Ademais, um relato apontado durante a fase das entrevistas revela o uso de horas obrigatórias do Núcleo de Práticas Jurídicas para justificar as horas da curricularização da extensão⁵⁸. Sobre este ponto, cabe, primeiramente, trazer à tona as DCN do curso de Direito, que aduz em seu Art. 13 a exigência do cumprimento de até 20% da carga horária total destinada às atividades complementares e de prática jurídica (Brasil, 2018a). Percebe-se, portanto, que as DCN já deixam muito evidente o limite de utilização de horas para as atividades realizadas nos núcleos de práticas, as quais não se confundem com as horas previstas na Resolução nº 7/2018.

⁵⁸ Sobre este debate, a Universidade Federal de Ouro Preto, manifestou em seu Guia de Curricularização da Extensão, o seguinte entendimento: “*Estágio pode ser considerado como atividade de extensão universitária?* De acordo com o artigo 1º da Lei nº 11.788/2008, estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. No estágio obrigatório, a carga horária não pode ser contabilizada duas vezes. É fundamental salientar que estágio obrigatório não é extensão. As atividades de extensão podem ser desenvolvidas no mesmo local que é campo de estágio de um curso de graduação, mas cada atividade obedecerá à sua especificidade. Conforme orientações expedidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por meio do Ofício n. 33/2022/CES/SAO/CNE/CNE-MEC, datado de 28 de janeiro de 2022, endereçado à PROEX/UFOP, o estágio supervisionado possui, como pressuposto, a formação e a prática profissional voltada à especialidade de cada curso, que, por sua vez, não se confunde com as atividades de extensão, cujo objetivo, mais amplo, propõe a interação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e outros setores da sociedade. (...) Dessa forma, esclarecemos que a porcentagem destinada às atividades de extensão não figurará, portanto, no cômputo destinado ao estágio supervisionado, (...) uma vez que as atividades de extensão deverão ser devidamente tipificadas como tal na matriz curricular do curso” (UFOP, 2022).

Em um exemplo concreto, um curso de Direito que opte em integralizar sua carga horária no mínimo permitido, ou seja, 3.700 horas (Brasil, 2018b), deverá, obrigatoriamente, direcionar até 740 horas para atividades complementares e prática jurídica, cuja divisão vai depender do PPC, e 370 horas para as atividades de extensão, conforme preconiza a Resolução ora aludida.

Para além de um *bis in idem* na integralização da carga horária do curso, é válido mencionar também um possível afastamento da ideia que circunda a curricularização da extensão, uma vez que “Na prática jurídica, em específico, o cumprimento de tarefas mecânicas em substituição à defensoria pública, ainda, não permite o desenvolvimento de compromissos ético-políticos com as camadas oprimidas e exploradas da sociedade” (Góes, 2015, p. 428).

Visto a relevância em traçar eixos temáticos para germinar tal curricularização, pode-se apontar como ponto de partida o indicador 1.5 extraído do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: reconhecimento, renovação e conhecimento, cujo teor estabelece que para atingir o conceito 5 no item “Conteúdos curriculares” é preciso:

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 (Brasil, 2017a, grifo nosso).

No mesmo sentido, com arrimo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, no Projeto Pedagógico do Curso deverão constar os seguintes conteúdos:

Art. 2º [...]

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as **políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena**, entre outras (Brasil, 2018a, grifo nosso).

Corroborando com a importância do debate acerca destes conteúdos, a própria Resolução nº 7/2018 aponta como concepção e prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

Art. 6º [...]

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, **direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente**, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para **a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena** (Brasil, 2018b, grifo nosso).

Os trechos acima grifados sinalizam opções de temas a serem debatidos através de ações desenvolvidas na curricularização da extensão, e seu uso reflete um argumento de cunho estratégico referente aos conceitos elevados nas avaliações do MEC, conforme visto acima. Ademais, representa a preocupação dos cursos em propiciar uma formação jurídica pautada em elementos humanizadores, de maneira a atender o desejo do legislador apresentado nas DCN's do curso de Direito, como na Resolução nº 7/2018.

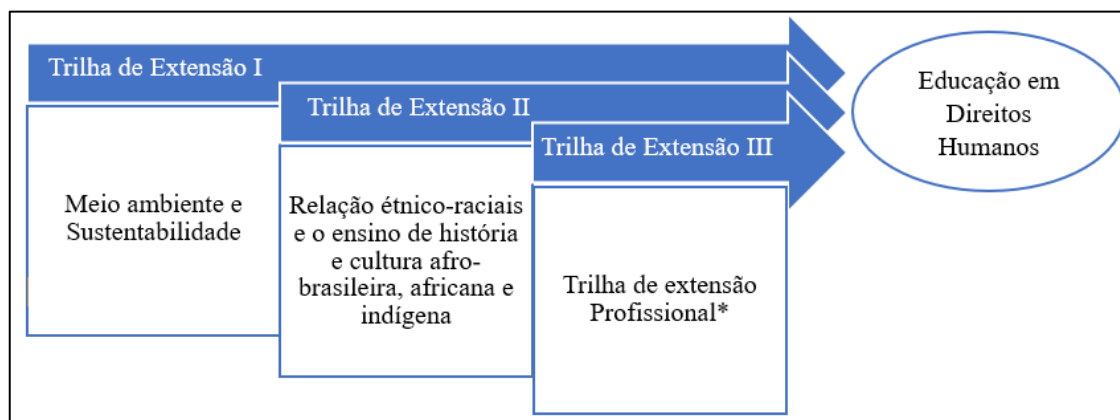
Logo, com arrimo no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2017a) e nas DCN's do curso de Direito (Brasil, 2018a) é possível elencar pilares extensionistas para contemplar os componentes curriculares previstos nestas normas. A exemplo, pode-se apontar um pilar para atender as demandas pertinentes ao “Meio ambiente e sustentabilidade”, outro com o propósito de contemplar os “Relação étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” e, por fim, um que envolva ações profissionais dos operadores do direito com foco no “Direito do idoso, estatuto da criança e do adolescente, de educação em políticas de gênero, política de acessibilidade”, entre outros que possam agregar a comunidade escolhida para a extensão e que confluam para a educação em direitos humanos.

Sendo assim, para que estes conteúdos sejam bem observados nas práticas extensionistas, é válido destacar a ausência de fragmentação na sua abordagem, a fim de atingir o amplo alcance da norma quanto ao aspecto da transformação social, assim como não ter característica assistencialista, mas propositiva e construtiva para contribuir com a mudança das pessoas e das comunidades beneficiadas (Brasil, 2018b). Por isso, cogitar extensões curriculares divididas por semestre letivo pode-se incorrer na não observância da Resolução nº 7/2018, posto que, por questão temporal, reduz a probabilidade de propiciar “a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (Brasil, 2018b, documento eletrônico).

Então, pensar em um percurso extensionista anual, talvez seja um caminho para evitar a fragmentação da extensão, além do que se dissemina como uma oportunidade para atender aos anseios normativos. Em vista disso, e considerando as informações extraídas da coleta dos

dados, pode-se refletir sobre possíveis trilhas de extensão (Figura 3) que abordem os pilares acima mencionados.

Figura 3 – Trilhas de extensão



Fonte: Elaboração própria (2023). * A Trilha de extensão profissional pode abordar assuntos, como Direito do idoso, estatuto da criança e do adolescente, de educação em políticas de gênero, política de acessibilidade” entre outros que contribuam com a comunidade.

Visto os possíveis temas a serem trabalhados na curricularização da extensão, com supedâneo nas normativas acima mencionadas, percorre-se para mais um ponto de análise da Figura 3. Esta, de forma ilustrativa, pode contemplar uma provável carga horária das trilhas de extensão para um curso de Direito, com previsão de 3.700 horas. Se considerar uma hipótese que as trilhas I e II sejam desenvolvidas durante um ano (cada) e integralizem 240 horas (120 horas cada), e a trilha III também transcorra durante um ano, com 130 horas, apresenta-se uma soma de 370 horas, que corresponde a 10% da carga horária do curso.

Caso as trilhas iniciem seu percurso, a partir do segundo período (semestre) do curso, os estudantes viveriam um universo extensionista obrigatório até o sétimo período (semestre). Infere-se, desse caso hipotético, que os conteúdos pertinentes a cada trilha poderiam estar sendo contemplados de forma transversal durante a formação jurídica. Registre-se que este cenário fictício está esboçado apenas para fins explicativos, pois cada curso de Direito possui sua própria filosofia para a construção das estruturas curriculares.

Em relação ao destino de todas as trilhas representadas pelas setas da Figura 3, apresentam-se direcionadas a um ponto de convergência estabelecido pela educação em direitos humanos. Isto porque durante 3 anos na formação dos estudantes de Direito os conteúdos acima previstos, que envolvem os debates sobre direitos humanos, poderiam estar sendo contemplados por meio da curricularização da extensão. Nesta perspectiva, é válido trazer à tona, novamente, o aspecto conceitual de luta pelos direitos humanos na concepção de Flores (2009, p. 19):

Os direitos humanos não são categorias prévias à ação política ou às práticas econômicas. A luta pela dignidade humana é a razão e a consequência da luta pela democracia e pela justiça. [...] os direitos humanos constituem a afirmação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado.

Portanto, a curricularização da extensão surge como uma oportunidade para promover a educação em direitos humanos, estimulando a criação e a consolidação de espaços de defesa da dignidade humana. Além disso, busca fortalecer indivíduos, grupos e organizações na tarefa de estabelecer um conjunto de ações que garantam a todos igualdade de acesso aos recursos materiais e imateriais que tornam a vida digna de ser vivida (Flores, 2009). Com isso, evitar-se-á um mero reconhecimento jurídico normativo dos direitos humanos⁵⁹.

Neste contexto, a Resolução nº 7/2018, ao ser conjugada com os instrumentos de avaliação, DCN's, PDI, PPC, delineiam teias estruturais que podem ser diferenciais nas avaliações do ensino superior e, acima de tudo, podem contribuir para a construção da educação em direitos humanos no ensino jurídico.

No tocante à probabilidade de aplicar na prática a curricularização da extensão por meio das trilhas de extensão, os estudantes devem desempenhar um papel de protagonista. Inicialmente, seria interessante que identificassem a comunidade a ser beneficiada pela trilha, em observância aos aspectos territoriais da própria instituição. Uma vez escolhida, poderiam planejar todos os aspectos operacionais das trilhas e buscar capacitação recorrendo aos professores mediadores com base nos fundamentos da abordagem escolhida. Posteriormente, seriam capazes de realizar as intervenções extensionistas, mantendo sempre em mente o objetivo de transformar socialmente, evitando, assim, ações assistencialistas isoladas.

Essa etapa de observação/planejamento pode, outrossim, ser uma opção para sanar os desafios apresentados durante a coleta de dados, no que se refere aos estudantes que moram em

⁵⁹ Este cenário pode ser comprovado pelas práticas que envolvem a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Vivenciar a ANEPOP é constatar a expressão vibrante de um número significativo de atores universitários e sociais dedicados à construção permanente da utopia de uma universidade popular, ou seja, participativa, libertária, amorosa e democrática, onde a EP deixe de ser algo estranho ou esquisito para significar uma matriz orientadora e uma fonte permanente de inspirações de uma instituição – a universidade – que dê sentido à vida de todas as pessoas. Há, portanto, uma singularidade nessa pedagogia, expressa marcadamente na capacidade de inserir os estudantes em espaços de protagonismo com repercussões de amplitude nacional e com interfaces de ordem conjuntural. Ainda se revela o aprendizado de conviver entre diferentes numa escala pouco exercitada no âmbito dos projetos locais de extensão. Assim, a EP deixa de ser somente inspiração teórica ou bandeira de luta e vai sendo incorporada como princípio ético e filosófico, como um horizonte segundo o qual esses estudantes procuram guiar e conduzir suas ações individuais e coletivas (Cruz, 2014).

outras cidades e/ou trabalham durante o dia, os quais apresentaram dificuldades em participar, ativamente, da curricularização da extensão. Isto porque há a opção para os docentes dividirem os estudantes em grupo e, a estes, estabelecerem responsabilidades distintas durante as trilhas de extensão. Com isso, não seria necessário que todos de uma determinada turma participassem da fase de intervenção.

Na esteira dos desafios apresentados durante a coleta de dados, destaque-se o processo avaliativo da curricularização da extensão. Este ponto se reveste de inquietação dos docentes no aspecto da sistematização dos registros acadêmicos, com o fim de atribuir a nota/conceito para justificar a integralização da CH extensionista, como também para gerar reais indicadores de qualidade.

Para tanto, é interessante que o professor elabore um plano de ensino que contemple os objetivos comunitários e os acadêmicos e, por força normativa, é conveniente que ao final de cada trilha o estudante elabore um relatório contendo os seguintes itens: (1) atividade desenvolvida; (2) comunidade beneficiada; (3) quantidade de alunos e participantes externos; (4) resultados obtidos para a comunidade, alunos e Instituição; (5) se gerou pesquisa científica. Esses elementos são apenas exemplos do que o professor pode incluir em sua avaliação.

Ante o universo de responsabilidades do professor para operacionalizar as práticas extensionistas, é mister refletir sobre a relevância da formação continuada docente, a fim de possibilitar uma unicidade no corpo docente no que tange à EDH por meio da extensão.

5.3.1.3 Docentes e a relevância da formação continuada em práticas de extensão

Durante a pesquisa com os coordenadores de curso, um ponto de alerta mencionado foi a presença de desafios tocantes aos professores, a exemplo de: aptidão para conduzir a extensão curricular, formação dos docentes com base no ensino tradicional e o engajamento com vistas à compreensão da importância da formação jurídica por trás das práticas extensionistas.

Com alicerce nestes obstáculos apresentados, é válida uma reflexão inicial a ser feita pela equipe gestora dos cursos de Direito para definir quais são os professores, dentro do seu quadro docente, com mais afinidade para conduzir a extensão curricular. Em outros termos, é interessante que haja um grupo focal para seguir as veredas da extensão. Isto porque, conforme relatado nas entrevistas, há vários perfis docentes nos cursos de Direito, a exemplo: do promotor que ministra só Direito de Família, delegado que leciona apenas Direito Penal, advogado

trabalhista interessado apenas nas disciplinas de Direito do Trabalho, entre outros casos similares.

Para além da sintonia dos professores e conteúdo das disciplinas, ainda há de se mencionar as características de cada IES referente ao regime de trabalho. Enquanto nas públicas, costumeiramente, os professores têm dedicação exclusiva, com 40 horas de trabalho, nas privadas, o contexto educacional reflete um quantitativo de professores horistas, tempo parcial e tempo integral (Brasil, 2017a). Em vista disso, institucionalizar parâmetros de mudança cultural com um corpo docente que, por vezes, possui professores horistas que ministram uma ou duas disciplinas pode se mostrar como uma tarefa árdua.

Nessa conjuntura, incumbir a implantação de uma cultura de EDH por meio da extensão com todo o corpo docente estar-se-á seguindo por um caminho longínquo até galgar o objetivo final. Note-se que o melhor dos cenários seria a participação de todos os professores. Mas, devidos as singularidades presentes na formação do professor, bem como as características peculiares dos regimes de trabalho, torna-se um fator desfavorável frente à exigência de ter um corpo docente completo envolvido com esta pauta.

Entretanto, pensar em um grupo focal que apresente maior tendência às práticas extensionistas e, a estes, direcionar esforços para ampliar a formação com vistas a proporcionar capacitações e oficinas em metodologias extensionistas, pode parecer um percurso mais palpável para contemplar a máxima compreensão da importância da formação jurídica por meio da extensão.

Destarte, independente do modo que as IES vão promover a cultura da EDH em direitos humanos por via da extensão, o certo é que o papel do professor é fundamental para preparar os futuros advogados, juízes e profissionais do direito para entender, respeitar e promover os direitos humanos em sua prática profissional.

Assim, os professores devem garantir que os alunos tenham uma compreensão sólida dos princípios fundamentais dos direitos humanos, como igualdade, não discriminação, dignidade humana e justiça. Ainda, devem incentivá-los a analisar criticamente as leis e políticas existentes à luz dos direitos humanos, bem como identificar violações e propor soluções. Isso ajuda a promover a justiça social e a mudança positiva na sociedade. No planejamento das aulas é oportuno que promovam ambientes de aprendizado onde estes se sintam à vontade para debater questões de direitos humanos, em desafiar suas próprias crenças e compreensões e desenvolver habilidades de argumentação e pensamento crítico.

Por todo o exposto, é interessante que as IES se dediquem a estabelecer o padrão dos docentes com afinidade na EDH e práticas extensionistas, pois estes são os principais atores que podem proporcionar aos alunos o protagonismo das extensões com vistas à transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo almejou, por meio da coleta de dados com coordenadores de cursos de Direito do Estado do Rio Grande do Norte, examinar a abordagem dos direitos humanos no processo de formação do jurista, incluindo a análise da contribuição da curricularização da extensão. Com supedâneo nos resultados extraídos durante o desenvolvimento da pesquisa, é possível assinalar que o principal resultado obtido aponta para a necessidade do percurso formativo do estudante de Direito estar em sintonia com a educação em direitos humanos. Vislumbrou-se, outrossim, que a extensão curricular tem o condão de auxiliar a transcendência do conhecimento teórico para a ação prática, bem como releva-se como uma opção de promover a compreensão, o compromisso e a capacitação dos estudantes para se envolverem em questões de direitos humanos, tornando-os defensores mais eficazes dos princípios e valores fundamentais dos anseios sociais.

Desse modo, a curricularização da extensão, por essência, possibilita a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e a sociedade com o objetivo de promover o desenvolvimento social e igualitário, cujos processos pedagógicos para sua implantação devem estar revestidos de ações que se distanciem do assistencialismo. Portanto, compreende-se a curricularização da extensão como eixo singular para auxiliar na formação em direitos humanos e, por conseguinte, humanizadora, respondendo, assim, ao problema de pesquisa proposto neste estudo.

Contudo, é pertinente que as reflexões sobre este cenário comecem a partir dos fundamentos filosóficos da instituição, uma vez que estes representam a base para estabelecer e fortalecer uma cultura de extensão dos direitos humanos. Ademais, o papel do professor expressa um importante fio condutor para unir os laços entre a EDH por meio da extensão. Isto porque não seria pertinente idealizar uma estrutura curricular com direitos humanos e extensão se não houvesse professores com aptidão para trabalhar neste eixo. Na ausência destes dois pilares é possível que minimize a probabilidade de existir um estudante que atribua o valor devido à formação fundamentada nos direitos humanos.

Assim sendo, estabelecer teias que se entrelaçam entre os documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos e os legais, a exemplo das Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Direito e a Resolução nº 7/2018, é conveniente para institucionalizar a extensão no seio das estruturas curriculares, com vistas a culminar com a educação em direitos humanos.

Além disso, a extensão curricular desempenha um papel essencial na formação em direitos humanos, permitindo aos estudantes aplicar os princípios e teorias na prática, por meio da interação direta com comunidades locais ou grupos vulneráveis. Isso possibilita a estes atores sociais compreender as reais questões enfrentadas por pessoas cujos direitos são violados, tornando-os cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade e de como contribuir para a promoção e a proteção dos direitos humanos.

Importa, também, mencionar que promover a educação em direitos humanos no ensino jurídico deveria ser de forma transversal, e não apenas em unidades curriculares fragmentadas, de cunho teórico. Isto porque a inclusão do tema compartimentado pode dificultar a formação humanista dos estudantes de Direito, à medida que não contribui para sanar “a crise jurídica” amplamente discutida pelos pesquisadores do assunto.

Nesse sentido, é relevante que as Instituições de Ensino Superior se empenhem em definir um perfil profissional para os egressos em cursos de Direito que promova uma percepção crítica dos direitos humanos ao estabelecer uma conexão entre a academia e a sociedade. Assim, as trilhas de extensão surgem como uma oportunidade para proporcionar aos estudantes uma experiência prática que visa superar a suposta distância entre a faculdade de Direito e o mundo que os rodeia, adotando os direitos humanos como eixo norteador.

Alinhados às Diretrizes Nacionais de Extensão, e considerando os relatos apresentados nos resultados, compreende-se que as práticas extensionistas articuladas enriquecem a formação acadêmica e potencializa discussões tocantes à reflexão do perfil do egresso dos cursos de Direito, considerando a relevante contribuição da extensão curricularizada para a formação de um profissional protagonista do processo de ensino-aprendizagem, crítico e resolutivo, na medida em que reforça a literatura que versa acerca dos anseios de mudança relacionados ao ensino de Direito, considerado, atualmente, mecanicista.

No mesmo contexto, a curricularização da extensão pode ponderar a inclusão a respeito dos programas de formação continuada para os docentes que preencham um grupo focal, contemplando as especificidades oriundas da extensão, afirmando as competências e atribuições do docente na mediação e supervisão das práticas extensionistas curriculares. Por sua vez, o teor da Resolução nº 7/2018 pode, ainda, ser relevante para atender, positivamente, os indicadores da avaliação externa do Inep/MEC.

No que diz respeito às contribuições da pesquisa, os resultados apresentam relevância social, prática e acadêmica. Ao se discutir a contribuição social, a ênfase recai na formação jurídica de natureza humanista. Neste sentido, a inclusão dos conteúdos de direitos humanos

através da curricularização da extensão surge como um possível meio contributivo para a capacitação de profissionais que desempenhem o papel de disseminadores de um tema de suma relevância para a sociedade. Essa abordagem busca evitar um ensino meramente técnico, desprovido de contexto e limitado ao legalismo.

Esta prática fomenta a conscientização dos juristas durante os anos dedicados à academia, conforme colabora para que mais bacharéis em Direito sejam agraciados com habilidades e competências que irão acompanhá-los por toda sua jornada profissional. No mais, o processo de intervenção possibilita gerar impactos, tanto nos sujeitos ativos, ou seja, nos alunos, como nos sujeitos passivos, leia-se aqueles que recebem os benefícios da extensão. Logo, todos os envolvidos seriam contemplados com a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

Em relação ao aspecto prático, os resultados aqui reunidos podem colaborar com a gestão dos cursos de Direito, por meio de discussões dos NDE's quanto à adoção da educação em direitos humanos por meio da curricularização da extensão, bem como para que a temática seja introduzida transversalmente durante toda a formação jurídica. No mesmo sentido, tem o potencial de fomentar este debate para agregar as reflexões sobre o possível redirecionamento do ensino jurídico, ao passo que contribui para distanciá-lo de um conjunto de transmissores normativos e doutrinários.

Vale ressaltar que esta contribuição concerne aos cursos de Direito que, possivelmente, ainda não compreenderam a valia de focar na educação dos direitos humanos por meio da curricularização da extensão, dentro de um cenário propício para ensinar a construção da cidadania.

No que tange à contribuição acadêmica, os resultados deste estudo são úteis para enriquecer a literatura sobre a inclusão transversal dos direitos humanos na formação jurídica por meio da curricularização da extensão, uma vez que o tema ainda é escasso nas pesquisas. Esta lacuna pode ser atribuída à relativa novidade do advento da Resolução nº 7, a qual foi publicada em dezembro de 2018, cujo prazo de implementação seria até 2021. Mas, em razão da pandemia, foi acrescentado mais um ano, passando, assim, o período de implantação para dezembro de 2022.

Com efeito, em vista disso, deduz-se que em meados de 2027⁶⁰ se formarão as primeiras turmas sob a égide da Resolução nº 7/2018. Esta inferência configura uma limitação desta pesquisa por não haver, ainda, análises empíricas de IES que já estão aplicando as Diretrizes

⁶⁰ 2026 para as os cursos que iniciaram em 2021.

para extensão em seus cursos de Direito. Isto posto, apreende-se que outros estudos sejam necessários e que promovam a continuidade na exploração relativa à correlação da curricularização da extensão, direitos humanos e ensino jurídico, especialmente a partir das reflexões nos novos currículos dos cursos de Direito. De certo, uma pesquisa empírica com estudantes de direito ingressantes (sem o contato com processos extensionistas) e concluintes (após terem permeado um percurso extensionista) também pode apresentar uma contribuição inefável ao debate em tela. Outra questão possível de estudos vindouros está relacionada às possíveis distorções no conceito de extensão evidenciados durante esta coleta de dados pelos coordenadores de curso. Não obstante às possíveis pesquisas já apresentadas, também é cabível uma análise mais aprofundada no tocante ao perfil dos alunos e professores das IES privadas e públicas e sua correlação à aplicabilidade da curricularização da extensão.

Considera-se, por fim, que a curricularização da extensão seja um pilar para a educação em direitos humanos na formação jurídica, de modo que esta possa marcar a ruptura do formalismo e legalismo nos cursos de Direito e assuma um protagonismo na defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos para atender, sobretudo, aos anseios da sociedade brasileira vítima de injustiças sociais e de desigualdades.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Seminário virtual ABMES:** Curricularização da extensão universitária: como preparar sua IES. You Tube, 15 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2RBX5ZSXXY>. Acesso em: 23 set. 2023.

AMARAL, Alberto Carvalho; AMARAL, Luciana Lombas Belmonte. A educação em direitos humanos no ensino jurídico brasileiro: a construção de sujeitos pluridimensionais como base humanista da formação do estudante de direito. *In: SILVA, Altina Abadia da; KUNZ, Sidemar Alves da Silva. Direito Humanos & Educação*. Uberlândia: Culturatrix, 2018. *E-book*.

AMARAL, Luciana. **Desafios à Educação em Direitos Humanos no Ensino Jurídico:** um estudo a partir das representações sociais do estudante de direito. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31479>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ANEPPOP. Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPPOP). Disponível em: <http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus/home/todos-os-projetos/anepop/>. Acesso em 10 jan. 2024.

ANDRADE, Régis Willyan da Silva. O Diálogo entre os Direitos Fundamentais e os Direitos Humanos para criação de um Sistema Jurídico Multinível. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, São Leopoldo, RS, v. 9, n. 1, p. 75-89, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2017.91.08/5985>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BATISTA, Jéssica Holanda de Medeiros; MUNIZ, Iranice Gonçalves. Políticas públicas e educação em direitos humanos: O pnedh e o caso brasileiro. **Derecho y Cambio Social**, La Roja, ES, ano 12, n. 40, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5460340>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BÉCHADE, Maria José Soares. **Educação em Direitos Humanos no Ensino Jurídico na UFPB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. *E-book*.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 35. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996.** Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 92, p. 8237, 14 maio 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002a.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH-2).** Brasília: SDH/PR, 2002b. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasil: Presidência da República, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em 20 set. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 8.035/2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL%208035/2010. Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3).** Brasília: SDH/PR, 2010b. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdf/pndh3_programa_nacional_direitos_humanos_3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014.** Básica. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância:** reconhecimento, renovação e conhecimento. Brasília: Inep/MEC, 2017a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional externa Presencial e a Distância:** credenciamento e transformação de organização acadêmica. Brasília: Inep/MEC, 2017b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 [...]. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 608/2018.** Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. 2018c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 29 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica [...]. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 20 set. 2023.

CABRAL, Maria Walkíria de Faro Coelho Guedes; SILVA, Diogo Bacha. Promoção e proteção de direitos humanos e a necessária construção contra-hegemônica: possibilidades decoloniais. **Rev. Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 31-52, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/51701>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

CASSIN, René. El problema de la realización de los derechos humanos en la sociedad universal. In: CASSIN, René *et al.* (Colab.). **Viente años de evolución de los derechos humanos**. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1974. p. 387-398. Disponível em: <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/19035>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Afiliada, 2015.

CIMEIRA IBERO-AMERICANA (República de Venezuela). **PRIMEIRA PARTE**: os valores éticos da democracia. 1997. Disponível em: https://www.segib.org/wp-content/uploads/DECLARASAO_MARGARIDA.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. [1776]. Disponível em: http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/DECLARA%C3%87%C3%83O%20DE%20INDEPENDENCIA%20DOS%20EUA%20-04%20de%20julho%20de%201776%20-%20PORTUGU%C3%8AS.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, SP, n. 18, supl. 2, p. 159-1592, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/p4f8yYnQLVH4TxHBmHCNHfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. 1993. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. A extensão universitária: uma experiência de ensino-aprendizagem que ajuda desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de direito. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14824>. Acesso em: 1 out. 2023.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: Editora PRE-UFSM, 2020. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

EQUADOR. Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. **Plan Nacional De Educación Para Los Derechos Humanos**: 2002-2005. [2001]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/pnedh_equador_2002_2005.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 11-30, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100002. Acesso em: 11 maio 2020.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia *et al.* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLORES, Maicon Varela. **Educação jurídica e direitos humanos**: uma análise das concepções hegemônicas e contra hegemônicas nas ementas das disciplinas de direitos humanos das universidades federais brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8154/0000012079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em 20 dez. 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO**. [2023]. Disponível em: <https://extensao.ufrj.br/index.php/forum-de-pro-reitores-de-extensao>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; ANDRADE, Valdeciliana da Silva. Intervenção social como estratégia de ensino: a produção de sentidos em Direitos Humanos. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (Org.). **Estratégias Participativas no Ensino Jurídico**: uma formação voltada para os direitos humanos. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 37-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. **“O que é direito, para que possa ensiná-lo?”**: As percepções dos sujeitos sobre o direito, o "ensino jurídico" e os direitos humanos. 2015. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/20232?mode=full>. Acesso em: 18 set. 2022.

HAONAT, Ângela; BARROS, Graciela; OLIVEIRA, Gustavo; MEDINA, Patrícia. **O estudo da disciplina de direitos humanos nos cursos de direito**: diagnóstico e proposições. Revista ESMAT, [S.l.], v. 9, n. 13, p. 11-28, dez. 2017. Disponível em: http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/188. Acesso em: 30 set. 2021.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. *E-book*.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da Extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; DIAS, Márcio Pereira; GONTIJO, Roberta. Curricularização da extensão na trans e pós-pandemia. **Revista Estudos**: Criatividade e inovação na construção da educação superior pós-pandemia, Brasília, Ano 33, n. 45, maio 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/RevistaEstudos45.pdf>. Acesso em 20 set. 2023.

LAFER, Celso. **A internacionalização dos direitos humanos**: Constituição, racismo e relações internacionais. São Paulo: Manole, 2005.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 62).

LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar Direito hoje? *In*: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (Org.). **Introdução Crítica ao Direito**. 4. ed. Brasília: UNB, 1993. (O direito achado na rua, v. 1). Disponível em: https://issuu.com/assessoriajuridicapopular/docs/1984_por_que_estudar_direito_hoje_lyra_filho. Acesso em: 10 maio 2023.

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

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Reflexões regulatórias para o ensino superior**. 1 ed. Londrina: Unifil Editora, 2020.

MARTINEZ, Gregório Peces-Barba. **Curso de Derechos Fundamentales**: teoria geral. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. 1999.

MELO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/extensao-popular/extensao-popular.pdf>

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. São Paulo: Global, 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, Ricardo Quartim de. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Ano 51, n. 204, out./dez. 2014. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_p269.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEVES, Andrey Philippe de Sá Baeta; RIBEIRO, Rafael Lima. A educação em direitos humanos na graduação em direito no Brasil. **Cadernos de Direito Actual**, [S.l.], n. 13, p. 285-312, jun. 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/498/278>. Acesso em: 25 nov. 2022.

NORDARI, Paulo César. Educação e cultura da paz: à luz do esboço kantiano À Paz Perpétua [*Zum ewigen Frieden*] ainda é possível pensar uma cultura de paz? In: NORDARI, Paulo César; CESCONE, Everaldo (org.). **Filosofia, ética e educação**. São Paulo: Paulinas, 2011. Cap. 2.

NUNES, César Augusto R.; GOMES, Catarina (org.). **Direitos Humanos**: educação e democracia. Jundiaí: In House, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Maria Fernandes de *et al.* Educação em direitos humanos no ensino superior: uma abordagem. **Educa Revista Multidisciplinar em Educação**, [s. l.], v. 7, ed. 17, p. 384-394, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4547>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_por. Acesso em: 18 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de Ação**: programa mundial para educação em direitos humanos: primeira fase. Brasília: UNESCO, 2012a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por?posInSet=1&queryId=60729d6e-a1a6-4bed-9a1c-71059f097f7e. Acesso em: 13 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de Ação**: programa mundial para educação em direitos humanos: segunda fase. Brasília: UNESCO, 2012b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por?posInSet=1&queryId=a10d535e-4e34-4446-85f2-2267da4ab458. Acesso em: 13 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de Ação**: programa mundial para educação em direitos humanos: terceira fase. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por?posInSet=1&queryId=a10d535e-4e34-4446-85f2-2267da4ab458. Acesso em: 13 abr. 2023.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; PRADO, Edna Cristina do; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos. A educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de direito no estado de alagoas: um estudo de caso em um caso a ser repensado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 392-409, out./dez. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v21n63/1518-5370-tei-21-63-0392.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

PETRY, Alexandre Torres. **Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236925/001078553.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 19. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022: Tempos Incertos, Vidas Incertas: Moldando nosso Futuro em um Mundo em Transformação**. Nova Iorque: PNUD, 2022. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22?_gl=1*137sz43*_ga*NDg5ODE3MzM3LjE3MTE4MjE0OTI.*_ga_3W7LPK0WP1*MTcxMTgyMTg5OC4xLjEuMTcxMTgyMjAwMC41OC4wLjA. Acesso em: 29 mar. 2023.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, Brasília, DF, v.1, n.1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PROTOCOLO ADICIONAL À CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, “PROTOCOLO DE SAN SALVADOR”. [1988]. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/basicos/sansalvador.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

ROCHA, Maria Vital da; CASTRO, Ana Luiza Barroso Caracas de. Superação do método tecnicista visando a aproximação do ensino do direito com a realidade social. **R. Jur. FA7**, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 127-141, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/1236>. Acesso em: 01 out. 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho**. 1987. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75379/91697.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mai. 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em direitos humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas** (UNIFAFIBE), Bebedouro, SP, v. 4. n. 2, p. 181-226, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://portal.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>. Acesso em: 16 abr. 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito:** comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021. Florianópolis: Habitus, 2021. *E-book*.

RUBIO, David Sánchez. Pluralismo Jurídico y Emancipación Social (Aportes Desde la Obra de Antonio Carlos Wolkmer). In: MARTÍN, Nuria Beloso; JULIOS-CAMPUZANO, Alfonso de. **¿Hacia un paradigma cosmopolita del derecho?:** pluralismo jurídico, ciudadanía y resolución de conflictos. Madrid: DYKINSON, 2008. p. 111-130.

RUBIO, David Sánchez. Reflexiones E (Im)Precisiones en Torno a la Intervención Humanitaria y los Derechos Humanos. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de. **Direitos humanos e globalização:** fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 209-256. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1471/Direitos%20humanos%20e%20globaliza%C3%A7%C3%A3o%20fundamentos%20e%20possibilidades%20desde%20a%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RUBIO, David Sánchez. **Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers.** 4th ed. London: SAGE Publications Ltd, 2021. *E-book*.

SAMPAIO, Rafael Cardoso Sampaio; LYCARIÃO Diógenes. **Análise de conteúdo categorial:** manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021. (Coleção Metodologias de Pesquisa).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós modernidade. 7. ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120)

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um Novo Senso Comum; v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução:** para Ampliar o Cânone do Reconhecimento, da Diferença e da Igualdade. [201-?]. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito:** novas perspectivas a partir do ensino jurídico. 2006. Apresentação

realizada em 01 set 2019, no Simpósio de Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, durante o I Congresso Interamericano EDH. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de; ESCRIVÃO FILHO, Antônio. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2021.

TORRES, Ana Paula Repolês. A Relação entre Constitucionalismo e Democracia: Revisões Periódicas e Abertura Interpretativa. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, n. 18, p. 183-203, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/16033583.pdf>_Acesso em: 20 mai. 2023.

UFOP. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1XiUac7sDgFPf_91eWLLjfqYO-_jboTI3/edit. Acesso em: 28 dez. 2023.

YIN, Roberto K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da Pesquisa: TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO: caminhos que percorrem a formação do estudante de Direito à luz da curricularização da extensão.
Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Católica do Pernambuco - UNICAP
Pesquisadora Responsável: Érika Fernandes Benjamim

Convidamos Vossa Senhoria para participar da pesquisa intitulada: **Transversalidade da educação em direitos humanos no ensino jurídico:** caminhos que percorrem a formação do estudante de Direito à luz da curricularização da extensão, sob a responsabilidade da doutoranda Érika Fernandes Benjamim.

Esta pesquisa se propõe a contribuir para o debate acerca da Educação em Direitos Humanos na formação jurídica brasileira e evidenciar a importância da extensão como um fenômeno cultural de alcance social.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada com perguntas sobre os desafios e estratégias para incluir os direitos humanos na formação dos estudantes de direito.

A pesquisa terá como benefício a propositura de uma alternativa para que a educação em Direitos Humanos possa percorrer, de forma transversal, toda a formação dos bacharéis em direito. Os resultados obtidos serão relevantes para fomentar a reflexão das práticas utilizadas pelos cursos de Direito no tocante à curricularização da extensão, sob a ótica da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Este estudo possui risco mínimo, que se refere ao receio em relação à resposta das perguntas acerca do curso o qual coordena. No entanto, espera-se que esses riscos não causem impactos significativos no bem-estar dos colaboradores da pesquisa. Caso sinta-se constrangido (a), você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em quaisquer fases da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

A análise dos resultados da pesquisa será feita por meio da análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para a análise de comunicações que empregam procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens. Os dados da entrevista serão identificados com um código composto da letra C (Coordenador) e o número que corresponde à ordem de registro do (a) participante no banco de dados, ficando

assim: C1; C2, sucessivamente, garantindo o sigilo das informações e a não identificação dos participantes da pesquisa.

Os dados coletados durante a pesquisa serão armazenados em mídia digital, como HD externo e computador, sob a responsabilidade da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos após a conclusão do estudo. Em seguida, todo o material será descartado.

A sua participação não terá despesa e também não receberá remuneração. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes e suas instituições.

Este documento possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra da pesquisadora responsável. E caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final e rubrique as páginas.

Eu, NOME, portador (a) do RG nº _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os possíveis riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão proveniente e da garantia da confidencialidade e esclarecimento que desejar. Diante do exposto, expressei meu consentimento em participar deste estudo e ciente que receberei uma via de igual teor do TCLE.

E-mail:

Local e data.

NOME

Assinatura do (a) participante

ÉRIKA FERNANDES BENJAMIM

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO - PROPOSTA

I - As Trilhas de Extensão poderão ser desenvolvidas nas modalidades: cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços conforme prevê o artigo 8º da Res. nº 7/2018.

II - Haverá uma unidade curricular (UC) denominada “Educação e Humanização” que compõe a carga horária da Curricularização da Extensão com o objetivo de apresentar o fundamento legal e a importância da transformação social com as Trilhas de Extensão.

II.a) Educação e Humanização – Ementa: Conceito de extensão universitária e seus aspectos legais. A extensão universitária como instrumento de interação dialógica entre as Instituições de Ensino Superior e a sociedade. O impacto da extensão universitária na formação do discente.

III - As Trilhas de Extensão são divididas em: meio ambiente e desenvolvimento sustentável; relações étnico-raciais e direitos humanos; e, a trilha de extensão profissional.

III. a) Meio ambiente e desenvolvimento sustentável – Ementa: Diretrizes para a construção do Projeto de Extensão com ênfase no meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Saúde humana x saúde ambiental. Promoção do desenvolvimento sustentável nas comunidades locais por meio de ações extensionistas. Saúde humana x saúde ambiental. Responsabilidade sócio ambiental. Extensão e interdisciplinaridade.

III. b) Relações étnico-raciais e direitos humanos – Ementa: Construção e planejamento dos projetos de extensão com ênfase nas relações étnico-raciais e direitos humanos. Diálogos com as diferenças socioculturais. Ações extensionistas com fundamento nas relações raciais locais. Desigualdades de classe, gênero e étnico-raciais. Políticas públicas e ações afirmativas. Cidadania e Direitos Humanos. Construção da identidade humana. Memória, identidade, socialização e relações de poder. Preconceito e discriminação.

III. c) Trilha de extensão profissional – Ementa: Trilha de extensão a ser definida pelo Núcleo Docente Estruturante, envolvendo aspectos profissionais do bacharel em Direito com a comunidade.

IV - Cada Trilha terá duração de 1 (um) ano e será dividida em 2 (dois) semestres letivos, preferencialmente, acompanhada pelo mesmo professor.

V – Divisão da carga horária: Curso de Direito – 3.700 horas.

Educação e Humanização	60h	1º Período
Trilha I	60h cada (120h)	2º e 3º Períodos
Trilha II	60h cada (120h)	4º e 5º Períodos
Trilha Profissional	70h	6º Período
TOTAL	370h	

VI - A soma de todas as Trilhas de Extensão e a UC “Educação e Humanização” deverá integralizar 10% da carga horária total do curso.

VII - A avaliação das Trilhas de Extensão deverá ocorrer ao final de cada semestre com a realização de um relatório contendo os seguintes itens: (1) atividade desenvolvida; (2) comunidade beneficiada; (3) quantidade de alunos e participantes externos; (4) resultados obtidos para a comunidade, alunos e Instituição; (5) se gerou pesquisa.