

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – NCDH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS

ROBERTA GONÇALVES BEZERRA DE MENEZES

O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO:
uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade
Regional do Cariri – URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira –
Iguatu/CE)

JOÃO PESSOA-PB

2022

ROBERTA GONÇALVES BEZERRA DE MENEZES

O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO:
uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade
Regional do Cariri – URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira –
Iguatu/CE)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na linha de Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

JOÃO PESSOA-PB
2022

ROBERTA GONÇALVES BEZERRA DE MENEZES

O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO:
uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade
Regional do Cariri – URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira –
Iguatu/CE)

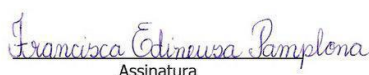
BANCA EXAMINADORA



Alexandre Magno Tavares da Silva
(CE/PPGDH/UFPB)
Orientador e Presidente da Banca Examinadora



Fernando Cezar Bezerra de Andrade
(CE/PPGDH/UFPB)
Examinador Interno



Assinatura

Francisca Edineusa Pamplona Damasceno
Universidade Regional do Cariri - URCA
Examinadora Externa

João Pessoa – PB, 12 de agosto de 2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M5431 Menezes, Roberta Gonçalves Bezerra de.

O lugar da educação em direitos humanos no curso de direito: uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira - Iguatu/CE) / Roberta Gonçalves Bezerra de Menezes. - João Pessoa, 2022.

122 f. : il.

Orientação: Alexandre Magno Tavares da Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em direitos humanos. 2. Dignidade humana. 3. Práticas educativas. 4. Relação dialógica. I. Silva, Alexandre Magno Tavares da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7:37(043)

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio e compreensão durante todas as etapas do mestrado, incentivando o meu crescimento pessoal a profissional.

Aos amigos e amigas que acompanharam de perto esse processo, com incentivo e carinho.

À Universidade Federal da Paraíba - UFPB e ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH, que através do seu corpo docente contribuiu grandemente para o meu aprofundamento teórico.

Aos meus colegas de turma pelas experiências compartilhadas.

À Universidade Regional do Cariri – URCA e aos seus docentes que participaram e contribuíram com esta pesquisa.

Aos professores membros da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e contribuições enriquecedoras.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva, não só por ter aceitado seguir este desafio ao meu lado e pela excepcional orientação, mas por ter me ensinado com carinho, dedicação, paciência e respeito valores que levarei por toda vida.

RESUMO

O presente texto apresenta nossa investigação no campo da educação em/para os direitos humanos no contexto do ensino superior, mais especificamente no curso de Direito. Tivemos como objetivo geral, identificar no curso de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira – Iguatu/CE) a presença, no ensino dos direitos humanos, de práticas educativas que fortaleçam processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana. Enquanto objetivos específicos tivemos: apresentar como historicamente ocorreu a formação em direitos humanos nos cursos de Direito; caracterizar os conceitos de humanização, relação dialógica e prática educativa no contexto da formação em direitos humanos; e, por fim, examinar os impactos das práticas educativas, em seus desafios e perspectivas no promover e fortalecer (no curso de Direito), um processo formativo dialógico e humanizante na defesa da dignidade humana. A pesquisa justificou-se pela necessidade de, a partir de uma realidade local, aprofundar a temática e conseguir discutir a relação dialógica entre a atuação dos profissionais com a construção/mudança/aprimoramento de uma formação em/para os direitos humanos inspirada na humanização e na promoção da dignidade humana. Com base no levantamento teórico acerca da temática, destacamos a necessidade de apresentar alguns aspectos que possam vir a contribuir para um repensar da formação jurídica latino-americana, como por exemplo, a interdisciplinaridade, o estudo do direito a partir de uma realidade local, a incorporação dos saberes populares, a associação do ensino com a práxis. A crise epistemológica vivenciada na formação jurídica, a carência e fragilidade de práticas humanizadoras e dialógicas, o predomínio de um ensino de concepção “bancária” (a partir da ótica freireana), entre outras questões, levaram a questionar as práticas educativas até então utilizadas em cursos de Direito. O papel que a educação e, conseqüentemente, a universidade possuem foi trabalhada a partir do pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire, bem como dos estudos de Mikhail Bakhtin, Martin Buber, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Giuseppe Tosi, entre outros/as. A pesquisa ainda se divide em outras duas etapas: a primeira consiste em uma análise documental, principalmente, do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da URCA; já a segunda, consiste em uma pesquisa de campo transversal qualitativa, voltada para o olhar em torno da realidade prática da temática no curso de direito. Os dados da pesquisa foram discutidos com base na análise de conteúdo de Bardin (2004), promovendo-se um diálogo com os referenciais teóricos trabalhados. Em relação aos resultados obtidos, observou-se que a educação em/para os direitos humanos na URCA campus Iguatu é um processo em construção, constatando-se um posicionamento ético do curso voltado à promoção da dignidade humana, da formação cidadã e da ética profissional. Todavia, desafios de ordem institucional, acadêmicos, financeiros e motivacionais impactam significativamente para que a presença da EDH no ensino seja efetiva. Atualmente, a pesquisa e a extensão são as principais vias para EDH, havendo uma carência de práticas educativas voltadas para o campo do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em direitos humanos. Dignidade humana. Práticas educativas. Relação dialógica.

ABSTRACT

The present text presents our investigation in the field of education in/for human rights in the context of higher education, more specifically in the Law course. Our general objective was to identify in the Law course of the Regional University of Cariri - URCA (Multi-institutional Campus Humberto Teixeira - Iguatu / CE) the presence, in the teaching of human rights, of educational practices that strengthen humanizing and dialogic training processes in defense of human dignity. As specific objectives we had: to present how human rights training in Law courses historically occurred; to characterize the concepts of humanization, dialogic relationship and educational practice in the context of training in human rights; and, finally, to examine the impacts of educational practices, in their challenges and perspectives in promoting and strengthening (in the course of Law), a dialogical and humanizing formative process in the defense of human dignity. The research was justified by the need, from a local reality, to deepen the theme and to be able to discuss the dialogic relationship between the work of professionals with the construction/change/improvement of a training in/for human rights inspired by humanization and in promoting human dignity. Based on the theoretical survey on the subject, we highlight the need to present some aspects that may contribute to a rethinking of Latin American legal education, such as interdisciplinarity, the study of law from a local reality, the incorporation of popular knowledge, the association of teaching with praxis. The epistemological crisis experienced in legal education, the lack and fragility of humanizing and dialogic practices, the predominance of a "banking" concept of teaching (from the Freirean perspective), among other issues, led to questioning the educational practices used until then in Law courses. The role that education and, consequently, the university has worked from the pedagogical and social thought of professor Paulo Freire, as well as from the studies of Mikhail Bakhtin, Martin Buber, Maria de Nazaré Tavares Zenaide and Giuseppe Tosi, among others. The research is still divided into two other stages: the first consists of a document analysis, mainly, of the Pedagogical Project of the Law Course of URCA; the second consists of a qualitative transversal field research, focused on looking around the practical reality of the theme in the law course. Research data were analyzed based on Bardin (2004) content analysis, promoting a dialogue with the theoretical frameworks worked on. In relation to the results obtained, it was observed that education in/for human rights at the URCA campus Iguatu is a process under construction, showing an ethical positioning of the course aimed at promoting human dignity, citizen education and professional ethics. However, institutional, academic, financial and motivational challenges significantly impact for the EDH presence in education to be effective. Currently, research and extension are the main avenues for EDH, with a lack of educational practices focused on the teaching field.

KEYWORDS: Human rights education. Human dignity. Educational practices. Dialogic relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Iguatu-CE	20
Figura 2 – Campus Multi-institucional Humberto Teixeira	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados básicos da URCA no ano 2019.2	25
Tabela 2 – Respostas quanto à carreira docente.....	86
Tabela 3 – Educação em/para os direitos humanos: percepções de efetivação pelos docentes.....	92

LISTA DE SIGLAS

CEC	Conselho de Educação do Estado do Ceará
CONSUNI	Conselho Universitário
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
ERIC	Education Resources Information Center
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IESC	Instituto de Ensino Superior do Cariri
JECC	Juizado Especial Cível e Criminal
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PND	Plano Nacional da Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
RCS	Região Centro-Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA PARA ESCOLHA DO TEMA	12
2.1 O local da pesquisa.....	20
2.2 A instituição em estudo	23
2.3 O campo de delimitação da pesquisa	26
3 A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO E A NECESSIDADE DE REPENSAR ESSA CONSTRUÇÃO	30
3.1 A colonialização dos saberes e seus reflexos na formação jurídica latino-americana	31
3.2 A crise epistemológica na formação jurídica.....	38
3.3 A necessidade de repensar a formação jurídica latino-americana em direitos humanos	45
4 O LUGAR DA UNIVERSIDADE ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	49
4.1 A categoria da humanização a partir do pensamento pedagógico e social de Paulo Freire	52
4.2 Relação dialógica e a prática educativa em/para os direitos humanos no ensino superior.....	59
5 DO ESTUDO TEÓRICO À PERSPECTIVA DOCUMENTAL E DE CAMPO	64
5.1 A formação em direitos humanos na estrutura curricular do curso de direito da URCA, Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira.....	64
5.1.1 Humanização.....	68
5.1.2 Relação dialógica.....	74
5.1.3 Práticas educativas	77
5.2 Análise dos resultados obtidos com o questionário aplicado aos docentes da instituição	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	111

1 INTRODUÇÃO

A transição da ditadura para a democracia no caso brasileiro é tida como um marco na inserção dos direitos humanos no contexto das políticas públicas educacionais. Segundo Tosi, Ferreir e Zenaide (2016), as universidades foram um dos principais espaços de resistência e de discussão acerca desses direitos, somando-se a isso a criação de núcleos de estudos e pesquisas, comissões, observatórios de direitos humanos, entre outros mecanismos que promoveram a institucionalização dos direitos humanos. A partir dos anos 2000, vem ocorrendo uma fase de expansão em relação à matéria.

Foi a partir dessas *lutas acadêmicas e sociais*, que o ensino dos direitos humanos passou a ser inserido em todos os níveis de formação, seja por meio de disciplinas específicas ou interdisciplinarmente. Cita-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, e o Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, como marcos ao preverem que a educação em direitos humanos pode ser incluída no ensino por diferentes formas: disciplinas obrigatórias, optativas, linhas de pesquisa, projetos, entre outros.

Nos cursos de Direito, a Resolução CNE/CES nº 5/2018, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para essa área, dispôs acerca da importância e necessidade do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dar ênfase à determinados componentes curriculares, dentre eles a de direitos humanos. Ademais, essa temática encontra-se diretamente relacionada aos Centros de Ciências Jurídicas, sendo um dos conhecimentos básicos para os/as profissionais que atuam neste campo.

Ocorre que o ensino desse campo de estudo, vem passando por alguns desafios como a crescente desumanização desencadeada por discursos políticos, sociais e acadêmicos que ganharam maior ênfase nos últimos anos, bem como por uma forte influência de metodologias tradicionais e técnicas. Tem-se como exemplo, segundo Santos e Almeida Filho (2004), as metodologias que se aproximam apenas da educação bancária, voltadas para a verbalização e exposição do conteúdo, não ingressando nas questões sociais e participação ativa dos alunos nas problemáticas da coletividade. Assim, visam formar o indivíduo moral e intelectualmente, para que possam assumir uma posição individual na sociedade.

Esta última problemática decorre do fato de muitas disciplinas jurídicas serem

pautadas no estudo de leis e códigos, com uma visão predominantemente positivista. Sabe-se que o pensamento positivista encara o conhecimento científico como única forma de conhecimento válido, o que ainda é muito pregado nos cursos de Direito atualmente, pois influenciados por uma visão europeia fechada. Torna-se cada vez mais necessário pensar outras práticas educativas, principalmente, a partir das críticas realizadas pelo pensamento pedagógico latino-americano.

Ghirandi e Feferbaum (2013) defendem que esse quadro dificulta uma formação pluralista e humanizadora que hoje é exigida desses profissionais. Seja no trato com a coisa pública, nos litígios individuais ou coletivos, bem como para atender a própria ética profissional, tem-se exigido dos profissionais do direito um pensamento cada vez mais crítico acerca deste e suas implicações/atuações na sociedade. Faz-se necessário que esses profissionais sejam capazes de olhar a sua realidade histórica, cultural e social para que possam, mesmo que de forma aparentemente singela, promover melhorias na sua área de atuação.

Diante dessa problemática, este projeto delimita o seu objeto de estudo na caracterização, análise e discussão do lugar da educação em direitos humanos, utilizando-se das experiências vivenciadas no processo de formação dentro do curso de direito na Universidade Regional do Cariri – URCA para fins de investigação. Desta forma, visa-se trabalhar em torno da seguinte questão de pesquisa: **em que medida as práticas educativas no ensino dos direitos humanos, no curso de direito da Universidade Regional do Cariri - URCA, tem buscado fortalecer processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana?**

A presente pesquisa justifica-se tanto no caráter social como científico. No primeiro, observa-se que um dos principais meios de promover uma efetiva mudança na forma de pensar e agir em torno dos direitos humanos é discuti-los dentro de um processo educativo. O curso de Direito possui um papel social ainda maior, pois é o responsável por formar profissionais que poderão atuar direta ou indiretamente na proteção, defesa e ensino desses direitos. Também compete destacar que essa pesquisa visa estudar uma realidade local, o que pode contribuir para o aprimorando da formação docente e profissional na Universidade Regional do Cariri – URCA.

No campo científico, mostra-se de suma relevância identificar e analisar as práticas educativas utilizadas para o desenvolvimento desta temática porque, no Brasil, todos os cursos de direito são de bacharelado. Isso significa que essencialmente esse curso já sofre com um deficit por visar uma formação do

profissional para o mercado de trabalho, não tratando o viés mais acadêmico e da própria docência como prioridade. Neste sentido, segundo Francischetto e Pinheiro (2018), muitas vezes, a preocupação em desenvolver processos formativos para o ensino é relegada pelos próprios docentes, que estão habituados com um modelo bancário de educação.

Faz-se preciso destacar que tal pesquisa visa contribuir para o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH, linha de pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos (Universidade Federal da Paraíba – Campus I), por se tratar de uma temática que precisa ser mais debatida e desenvolvida na literatura, para que possa trazer contribuições não só na formação acadêmica dos/as discentes, mas no desenvolvimento destes enquanto sujeitos integrantes da sociedade. Assim, a proposta da presente pesquisa é: ***aprofundar a temática a partir de uma realidade local e conseguir somar a atuação dos profissionais com a construção/mudança/aprimoramento de uma formação em/para os direitos humanos.***

Os cursos de Direito possuem um papel perante a sociedade, principalmente, por meio da extensão universitária, trabalhando esses direitos em diversos campos como: a educação básica, associações, comunidades, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, entre outros. Diante disso, é necessário que pesquisas nessa seara possam ser realizadas no âmbito do programa de mestrado, tendo em vista possibilidade de um diálogo interdisciplinar entre áreas do conhecimento (ciências sociais, educação e direito), fazendo jus aos pressupostos da interdisciplinaridade.

Tendo em vista a problemática levantada acima e a justificativa para sua discussão no âmbito deste programa de pós-graduação, a presente dissertação possui como objetivo geral ***identificar no curso de Direito da Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira – Iguatu/CE) a presença, no ensino dos direitos humanos, de práticas educativas que fortaleçam processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana.***

Visando concretizar este objetivo geral, elencou-se três objetivos específicos: (A) - **apresentar como historicamente ocorre a formação em direitos humanos nos cursos de Direito**; em um segundo momento, (B) - **caracterizar os conceitos de humanização, relação dialógica e prática educativa no contexto da formação**

em direitos humanos; e, por fim, (C) - examinar os impactos das práticas educativas, em seus desafios e perspectivas no promover e fortalecer (no curso de Direito), um processo formativo dialógico e humanizante na defesa da dignidade humana.

Os capítulos que seguem possuem o intuito de, em um primeiro momento, aprofundar as bases teóricas da pesquisa para que sirvam de substrato às análises documentais e de campo que nos propomos a desenvolver. Neste sentido, antecipa-se que a pesquisa encontra-se dividida em três etapas, quais sejam: revisão sistemática da literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Utiliza-se o método de abordagem dedutivo, pois parte-se de uma análise geral acerca do lugar da educação em direitos humanos nos cursos de Direito para se chegar a uma investigação específica em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri – URCA; mais especificamente no Campus Multi-institucional Humberto Teixeira, localizado na cidade de Iguatu-CE. Destaca-se que a análise será qualitativa, sendo esta melhor detalhada em cada etapa da pesquisa exposta adiante.

Optou-se por tratar de forma detalhada a metodologia em um tópico específico, tendo em vista a quantidade de procedimentos, bem como a necessidade de dialogar esta metodologia com o lócus da pesquisa. Neste sentido, o primeiro capítulo teórico interliga a trajetória da pesquisadora com a escolha do tema, com as metodologias em uso para desenvolvê-lo e com o campo em que será realizada a pesquisa.

Em relação ao campo da pesquisa, optou-se por trabalhar três enfoques: o município de Iguatu-CE, trazendo aspectos da sua criação, desenvolvimento econômico e social, problemáticas sociais vivenciadas atualmente e o contexto educacional, focado na educação superior, do município. Trazer essa realidade local para pesquisa é fundamental não só para situar o leitor e a leitora acerca da localização do município, mas para compreender a realidade social em que a universidade em estudo está situada e, com isso, discutir com a universidade pública pode exercer a sua função social e contribuir seja através dos seus docentes, discentes e dos projetos que venha a desenvolver.

Ainda neste capítulo também foram trazidos os principais dados acerca da universidade em estudo, a URCA. Descreveu-se o histórico para sua fundação, os seus campus, cursos, quantidade de docentes e discentes, importância para as regiões que seus polos estão localizados, bem como destaque aos seus principais

projetos reconhecidos nacionalmente. Compreender esse contexto inicial da universidade contribui para situar o leitor acerca do objeto de estudo que é o curso de Direito dessa instituição. Diante disso, ainda neste capítulo, dedicou-se um tópico para explicar a estrutura desse curso e a sua implementação no município de Iguatu-CE, tendo em vista que a universidade também possui o curso no município de Crato-CE, integrante da Região de Cariri.

Essa distinção é necessária para esclarecer ao leitor qual o curso escolhido para estudo na presente pesquisa. Apesar de integrarem a mesma universidade, estes cursos estão em regiões diferentes do Estado do Ceará: um na Região do Cariri e o outro na Região Centro Sul. Isso é importante ser destacado porque todo o processo de implementação e até mesmo institucional possuem características diferentes. Cada um encontra-se inserido em uma realidade social diferente, com demandas específicas e com estrutura diversa.

A opção em estudar o curso de Direito da URCA, campus Multi-institucional Humberto Teixeira, em Iguatu-CE, justifica-se pela trajetória de vida da pesquisadora, pois atualmente integra os quadros do corpo docente desse curso, sendo melhor explanado esse ponto no decorrer do capítulo. Assim, não se retira a relevância do curso de Direito do Crato, pelo contrário, sugere-se que pesquisas como esta também sejam realizadas em seu âmbito de atuação.

Abordados esses aspectos iniciais, no capítulo seguinte ingressa-se na discussão acerca dos desafios vivenciados pelo ensino jurídico, em especial na perspectivas dos direitos humanos. Realiza-se uma discussão acerca da formação jurídica latino-americana e sob as bases em que esta se desenvolveu, tecendo críticas acerca da crise epistemológica vivenciada, bem como analisando e discutindo caminhos que contribuam para formação de um pensamento crítico e reflexivo dos discentes e abertura do curso de Direito para as demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, entre outras.

O terceiro capítulo foi o último estritamente teórico, no qual visa-se trazer a discussão do papel da universidade na formação em/para os direitos humanos e, para isso, trabalhar conceitos como humanização, dignidade humana, relações dialógicas e práticas educativas. Esses conceitos refletem as categorias escolhidas para análise documental e de campo, motivo pelo qual entendeu-se fundamental aprofundá-los inicialmente em uma perspectiva teórica. Ressalta-se que tais categorias dialogam entre si e contribuem para refletir as problemáticas trazidas no capítulo anterior que

são vivenciadas na formação jurídica latino-americana.

Após a discussão teórica, apresenta-se os resultados da pesquisa documental e de campo. O Projeto Pedagógico do Curso – PPC foi escolhido como documento base para as análises documentais, somando-se às ementas das disciplinas e matriz curricular. Apesar de o foco ser no ensino, esta pesquisa parte da ideia de que pesquisa e extensão não podem ser analisadas de forma dissociada deste, assim, também foram trabalhados os projetos que estavam vigentes no momento da coleta. No que consiste à pesquisa de campo, os dados do questionário também foram apresentados neste capítulo, analisando-se em conjunto com os dados documentais e dialogando as discussões teóricas trazidas inicialmente, bem como levantando reflexões sobre pontos específicos que surgiram a partir das análises.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA PARA ESCOLHA DO TEMA

O estudo aqui proposto insere-se na linha de pesquisa denominada Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, visto que interliga a área de Direitos Humanos e as práticas educativas, mais especificamente no que consiste ao estudo das teorias, métodos e práticas pedagógicas para uma educação em Direitos Humanos.

Ressalta-se que a presente pesquisa será realizada em três etapas: 1) Estudo de revisão sistemática da literatura, de caráter exploratório; 2) Pesquisa documental; 3) Pesquisa de campo. A seguir, serão explicados cada um dos momentos da pesquisa.

Inicialmente, realizou-se um estudo teórico da temática evidenciada de caráter exploratório, fundamentando-se nos conteúdos de livros e periódicos científicos captados em bases de pesquisa acadêmica como o Portal de Periódicos da CAPES, Scientific Electronic Library Online - SciELO, Education Resources Information Center – ERIC, Portal de Periódicos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Google Acadêmico.

Tem-se como critérios de inclusão do material teórico, aqueles publicados preferencialmente nos últimos dez anos, visto que a inserção da temática dos direitos humanos no ensino, pesquisa, extensão e formação universitária é um processo que vem ocorrendo nas últimas décadas.

Acrescenta-se que o material teórico poderá ser nacional ou internacional, limitando-se ao inglês e espanhol, por serem as línguas de afinidade da pesquisadora. Serão incluídos os artigos científicos cujo qualis CAPES esteja compreendido entre A e B, conforme informações obtidas na Plataforma Sucupira.

Os descritores inicialmente utilizados e testados na base de identificação de descritores Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) são: formação de professores; ensino superior; educação em direitos humanos; curso de graduação em direito; educação como humanização; relação dialógica, prática educativa; extensão e pesquisa em direitos humanos. Ressalta-se que também serão utilizados os descritores em inglês e espanhol, para ampliar as buscas.

Realizado prévio levantamento da literatura, constatou-se um vasto e significativo material acerca da educação em direitos humanos em nível superior, cita-se como exemplo os estudos de autores como Piovesan (2003), Tosi et al (2016), Alva (2014), Corrêa (2010), Marreiro et al (2017), Silva (2014) e Trevisan (2011). Todavia, observou-se que esses autores desenvolveram suas pesquisas com base em uma perspectiva teórica e geral¹ acerca da temática dos direitos humanos e educação em direitos humanos. Ademais, foram encontradas pesquisas mais delimitadas em cursos como o de Psicologia, trabalho desenvolvido por Abade e Afonso (2015); bem como nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Ceará, elaborado por Benevides, Amorim e Rego (2018) e de Administração Pública, Santinelli e Lourenço (2012).

Os trabalhos encontrados referentes ao ensino dos direitos humanos nos cursos de direito mostraram-se mais escassos, podendo-se aqui mencionar os trabalhos de Napolini e Silveira (2018) e Caçapava (2015). A pesquisa elaborada por Zenaide e Dias (2005), foi a que mais se aproximou da presente proposta, visto que desenvolveram um estudo acerca da construção dos direitos humanos na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Apesar da extrema importância da pesquisa das autoras acima mencionadas, estas realizaram uma análise a partir de uma perspectiva institucional e descritiva da universidade, motivo pelo qual a presente dissertação visou especificar ainda mais o objeto de estudo para que se consiga trazer contribuições sob um delineamento empírico e delimitado a um curso específico.

O pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire exerce um especial relevo na discussão acerca das categorias de humanização, desumanização e diálogo que o presente estudo visa trabalhar. Obras como: Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Educação e Mudança, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança, serão utilizadas para discussão desse ponto.

Destaca-se como algumas das categorias de desumanização que foram utilizadas: as relações desumanizadoras entre opressores e oprimidos, bem como o silêncio destes; a concepção bancária como instrumento de opressão; o individualismo que conduz a uma forma de ser menos; coisificação dos homens. Já

1 Não houve um aprofundamento a uma análise específica de uma determinada realizada ou de um determinado curso ou instituição de ensino. As análises delimitaram-se ao método bibliográfico, utilizando-se da revisão de literatura.

em relação às categorias de humanização, tem-se: o diálogo como fundamento humanização; o ser humano como inacabado e em constante construção; a práxis, que implica na ação e na reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

Em relação à categoria da relação dialógica, esta foi trabalhada adotando como marco teórico as obras de Mikhail Bakhtin e Martin Buber acerca do diálogo e da dialogicidade. Para se trabalhar as práticas educativas, utilizou-se como base a obra de Antônio Zabala. Como mencionado no decorrer do texto, em que pese a presente pesquisa tenha dado prioridade para utilização de autores latino-americanos, este não foi um critério de inclusão utilizado, motivo pelo qual justifica-se a utilização de autores estrangeiros sobre a temática. Ademais, o pensamento destes foi amplamente aceito e aprimorado dentre os autores locais.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em um estudo e análise documental, em torno dos documentos obtidos junto a Universidade Regional do Cariri – URCA. O procedimento de análise documental foi realizado com base na análise de conteúdo de Bardin (2004), dividindo-se em três fases: 1- Organização da análise (pré-análise); 2- Codificação (exploração do material); 3- Categorização (tratamento dos dados obtidos e interpretação).

A primeira fase consistiu na escolha, leitura e preparação do material. Os documentos foram escolhidos com base no critério espacial e temporal, pois se delimita ao curso de Direito da URCA, do Campus Multi-institucional Humberto Teixeira, localizado na cidade de Iguatu-CE, e se aplica apenas aos documentos vigentes no semestre da coleta de dados, qual seja: 2021.2².

Para obtenção do material, a autora entrou em contato com a coordenação do curso de Direito, tendo esta disponibilizado um drive com todos os documentos essenciais ao curso, como: PPC, matriz curricular, ementas, normas regimentais da universidade e do curso, oferta de disciplinas, carga didática dos professores, planos de ensino, entre outros.

Foram utilizados como base da pesquisa os seguintes documentos:

No campo do ensino em direitos humanos temos: a) Projeto Pedagógico do Curso – PPC; b) ementa da disciplina; c) matriz curricular.

² Tendo em vista o atraso no semestre letivo em decorrência, dentre outros fatores, da pandemia da COVID-19, o semestre 2021.2 foi encerrado no mês de março de 2022, assim, os documentos colhidos referem-se a este período.

No campo da pesquisa em direitos humanos temos: a) projeto fundador dos grupos de pesquisa e relatórios de atuação; b) projetos de pesquisa vigentes.

No campo da extensão em direitos humanos temos: a) projeto fundador dos grupos de extensão e relatórios de atuação; b) projetos de extensão vigentes.

Dentre esses documentos, o PPC foi escolhido como a principal fonte para obtenção de informações. Este trabalho parte do entendimento de que o PPC é o principal projeto orientador, congregando aspectos políticos, teóricos e metodológicos que formam a base do curso.

As ementas das disciplinas também foram detalhadamente analisadas, pois se entende que elas compõem um núcleo fundamental para compreender de que maneira o PPC lida com a educação em Direitos Humanos.

Em que pese o foco principal da análise ser o ensino, o campo da pesquisa e da extensão também devem ser trabalhados em conjunto. Diante disso, pesquisou-se os projetos vigentes no período de coleta do material para que sejam aplicados os mesmos termos-chave das categorias acima elencados.

A escolha do material foi pautada a partir da regra da pertinência, pois como destaca Bardin (2004), tais documentos precisam corresponder ao objeto da pesquisa, assim, para concretizar os objetivos propostos, tais documentos adquirem protagonismo nas análises. Além disso, nesta fase, foram separados os diferentes materiais para realizar uma análise individual.

Na segunda fase, os dados foram **codificados**, ou seja, foi o momento em que o material bruto se transformou em representação do seu conteúdo. Destaca-se que a análise foi qualitativa, pois o foco da pesquisa é na presença ou ausência da temática dos direitos humanos nos respectivos documentos basilares que regem o curso de Direito, e não na frequência de aparição de certos elementos.

Por fim, partiu-se para a terceira fase que consiste na **categorização**. Para isso, os documentos acima elencados, foram analisados a partir de categorias como:

- A forma como os direitos humanos são inseridos no PPC a partir das categorias evidenciadas na discussão teórica do trabalho;
- A presença ou não de disciplinas específicas voltadas ao estudo dos direitos humanos;
- Os planos de curso (a carga horária destinada; os materiais e métodos empregados; os objetivos da(s) disciplina(s));

- A obrigatoriedade ou não de cursá-la;
- Se no decorrer do estudo acerca dos direitos humanos foram desenvolvidos projetos, programas ou intervenções com a sociedade;
- A sua interligação com as demais disciplinas; entre outros aspectos.

Na fase de aproximação com esses materiais, somada ao estudo teórico desenvolvido, três categorias mostraram-se essenciais para compreender como a EDH dialoga com o curso de Direito da URCA, quais sejam: humanização, relação dialógica e práticas educativas.

Em decorrência da quantidade de materiais selecionados, foram estabelecidos termos-chave mencionados nos documentos e que fazem referência a cada uma das três categorias acima. Tais termos definidos metodologicamente, constituem indicativo de cada uma das categorias, a fim de investigar de que forma a URCA tem fortalecido o seu conteúdo no comprometimento com a defesa da dignidade humana.

Esta fase da codificação foi qualitativa, ou seja, o foco da pesquisa esteve na presença ou ausência dos termos nos respectivos documentos, e não na frequência de aparição de certos elementos. Ressalta-se que, além da base teórica utilizada para seleção dos termos-chave, também foi utilizada a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Os termos-chave selecionados para **categoria da humanização** foram: dignidade humana; igualdade; valorização; diferenças; diversidade; solidariedade; diálogo; práxis; desenvolvimento humano; conscientização; sensibilização; cidadania; sujeito de direitos; compromisso social; libertação.

Em relação à **categoria da relação dialógica**, selecionou-se como termos-chave: transversalidade; vivências; globalidade; interdisciplinaridade; curiosidade; reflexão; questionamento; autenticidade; sustentabilidade socioambiental; relações étnico-raciais; educação inclusiva.

No que consiste à análise das **práticas educativas**, foram utilizados como termos de referência: formação continuada; criticidade; função social; objetivos educacionais; organização do conteúdo; papel dos professores e alunos; competências; recursos didáticos; materiais curriculares; participação ativa.

Frise-se que esta análise foi fundamental para compreender, no contexto da Universidade Regional do Cariri – URCA, de que forma é abordada a temática dos

direitos humanos no curso de Direito, ou seja: através de uma única disciplina; por meio de projetos, pesquisas ou ações que envolvam todo o curso; de forma que integre a disciplina específica com as demais; abrangendo outros cursos e outras áreas do conhecimento, entre outras possibilidades.

Destaca-se que a relevância desse método de análise parte de estudos já realizados sobre a temática dos direitos humanos que também utilizaram categorias para investigar os PPC de licenciaturas. Apesar desses estudos realizados, houve uma delimitação do seu campo de estudo às licenciaturas, assim, defende-se a necessidade de utilização de tais categorias e do método de análise de Bardin dentro do curso de Direito.

A terceira etapa consistiu em uma pesquisa de campo transversal qualitativa, através da aplicação de questionários com o respectivo público. Destaca-se que o público alvo escolhido foram os professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante - NDE da Universidade Regional do Cariri – URCA e os professores que lecionam a disciplina de direitos humanos.

O NDE é composto por sete professores, sendo que estes atuam ou já atuaram nas mais diversas áreas como penal, ambiental, filosofia, constitucional, prática jurídica, direito privado, direito trabalhista, entre outras. Essa diversidade de atuações é importante para as análises que esta dissertação visa realizar, pois a abordagem dos direitos humanos não deve estar restrita a apenas uma disciplina, mas de forma interdisciplinar. Ademais, os docentes que integram esse núcleo já possuem o papel de olhar para as demandas institucionais com uma visão de aprimoramento das práticas já trabalhadas e de buscar constantemente melhorias, o que pode contribuir para o objetivo da pesquisa.

Também foi convidado a participar o docente da disciplina de direitos humanos. Como mencionado, os direitos humanos não devem estar presentes apenas em uma disciplina específica, contudo, a forma como essa temática é trabalhada no contexto de uma disciplina dentro da universidade também interessa ao estudo, tornando-se importante compreender a sua sistemática na prática.

Desta forma, encaminhou-se o convite e o questionário para os 08 (oito) professores da instituição que atenderam aos critérios acima exposto. Destes, 05 (cinco) colaboraram com a pesquisa, encaminhando o questionário no prazo estipulado. Ressalta-se que os professores participantes representam 25% (vinte e

cinco por cento) do colegiado, sendo um percentual considerado significativo para fins de análises.

Foram elaboradas questões objetivas e subjetivas, utilizando perguntas breves para minimizar o cansaço dos participantes. Com as questões elaboradas, objetivou-se compreender, a partir da perspectiva da prática docente, como a URCA campus Iguatu trabalha a EDH, pois, apesar da relevância do estudo documental, muitas vezes, este não consegue refletir como a atuação prática realmente acontece. Assim, ouvindo os docentes, é possível, inclusive, pensar formas de trabalhar a problemática a partir da realidade do curso.

Destaca-se que, no que se refere à pesquisa de campo, por envolver seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa Científica, conforme Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sendo aprovada pelo Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 49157821.0.0000.5188).

Os docentes foram convidados para participar e contribuir com a pesquisa, sendo encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O questionário direcionado aos professores objetivou captar as suas percepções em relação à temática e às práticas educativas empregadas, bem como ao retorno obtido pelos seus alunos. O instrumento de coleta encontra-se evidenciado nos apêndices da presente dissertação.

Os questionários foram aplicados através de formulário do *Google Forms*, podendo ser acessado pelos participantes da pesquisa através do seguinte link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfgFokavFIN5gIJK-mvg7tJvHKuJ-FoxXC_Rz5G_gWZDRg96A/viewform?usp=sf_link. O contato com os professores acerca do interesse em participar da pesquisa foi realizado através do e-mail institucional.

O tratamento dos dados obtidos nos questionários em relação às questões fechadas, realizou-se por meio de escalas descritivas. Já em relação às perguntas abertas, adotou-se a análise de conteúdo, decodificando e interpretando de forma qualitativa as respostas, para a posterior categorização destas.

Destaca-se que esta pesquisa adota o entendimento de Tardif (2014), no sentido de que visa integrar os docentes como efetivos colaboradores, inserindo-se em uma forma de pesquisa universitária que não considere os professores apenas

como objetos de pesquisa, cobaias ou estatísticas, mas, como sujeitos de conhecimentos e produtores do saber.

Apresentada a proposta da pesquisa, compete traçar algumas considerações acerca da trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora que influenciaram diretamente na escolha do objeto de estudo. Primeiramente, destaco que a minha formação acadêmica (ensino fundamental, médio e superior) sempre ocorreu em instituições públicas de ensino, sendo este um dos motivos pelos quais acredito ser extremamente relevante que hajam pesquisas que visem investigar e contribuir para a realidade dessas instituições.

Este foi um dos motivos que nos fez delimitar o tema da pesquisa para analisar a realidade da Universidade Regional do Cariri – URCA. Neste ponto, ressalto que sou formada em Direito e especialista em Direito Constitucional pela URCA, instituição que me proporcionou um significativo amadurecimento no que consiste à temática dos direitos humanos. Além disso, atualmente, sou docente da referida universidade, pois faço parte do colegiado de Direito, oportunidade em que pude ter contato direto com o planejamento do curso, bem como contribuir nas decisões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), estudando o Projeto Político-Pedagógico do curso e dialogando sobre prática de ensino com os colegas professores. Diante disso, pude entender o funcionamento de uma instituição pública de ensino superior.

Toda essa vivência acadêmica despertou o interesse em investigar a temática aqui apresentada. Desde a graduação, a forma como o ensino do Direito era repassado sempre me chamou atenção, fazendo questionar alguns pontos como: isolacionismo do curso em relação aos demais, ensino predominantemente tecnicista e “bancário³”, pouco estímulo e interesse dos discentes à pesquisa e extensão, resistência dos alunos e dos professores por metodologias que fugissem das tidas como tradicionais, ausência de uma disciplina obrigatória de Direitos Humanos na grade curricular, poucas práticas direcionadas à atuação com movimentos sociais, entre outros.

3 O ensino bancário para Freire (1974) pode ser compreendido como aquele em que o professor apenas deposita ou impõe um conhecimento ao aluno, partindo do pressuposto de que este nada sabe. Trata-se de um ensino opressivo e autoritário, em que o conhecimento não é compartilhado ou construído em conjunto, levando em consideração as vivências anteriores dos discentes. Assim, o que ocorre é apenas uma repetição dos conteúdos.

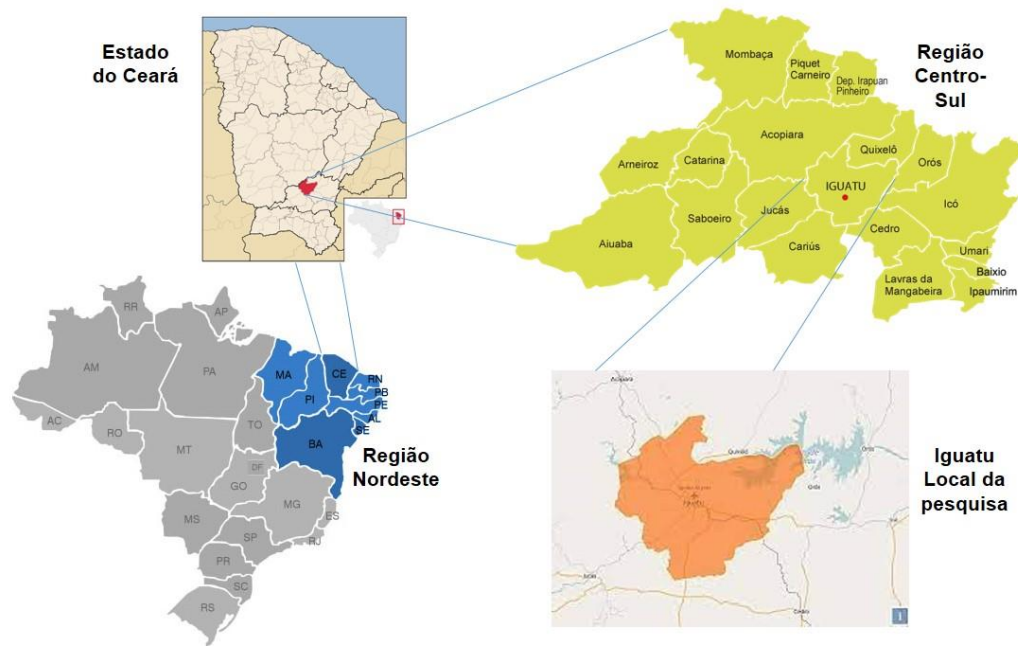
Tais inquietações contribuiriam para que as reflexões acerca dessa problemática dessem ensejo ao anseio de pesquisar sobre e ao mesmo tempo gerar possibilidades de buscar projetar alternativas que possam contribuir no aprimoramento ou até mesmo mudança de alguns aspectos que permeiam esse quadro.

2.1 O local da pesquisa

O lócus da pesquisa é a cidade de Iguatu, situada na Região Centro-Sul do Estado do Ceará, a 377km da capital do Estado (Fortaleza), podendo-se ter acesso a esta região pela CE-060, CE-359, BRs-116 e 122. Segundo dados do Anuário do Ceará, possui uma área de, aproximadamente, 1.029,002km², com clima tropical quente semiárido. Além disso, conforme o último censo demográfico, realizado no ano de 2010, possuía 96.495 habitantes. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE indicam que a população estimada em 2021 foi de 103.633 habitantes.

O mapa abaixo representa a localização do município em Iguatu em âmbito nacional, estadual, regional e local, para que o leitor possa compreender sua posição geográfica. Além disso, visa demonstrar sua posição em relação aos municípios que fazem divisa com a cidade e que integram a Região Centro-Sul do Estado do Ceará.

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Iguatu-CE



Fonte: IBGE com adaptações pela autora.

Segundo o Anuário do Ceará (2021), o topônimo Iguatu tem origem tupi e significa “água boa” ou “rio bom” e essa denominação faz referência a uma grande lagoa que fica situada na parte leste da cidade, sendo considerada a maior do Estado. Ressalta-se que a cidade é banhada pelo rio Jaguaribe, um dos principais rios do Estado do Ceará, além de conter diversos riachos e açudes como o Trussu. Contudo, este município já recebeu outras denominações como Venda e Telha, mas em 1833 passou a ser chamado de Iguatu por meio da Lei nº 2.035.

Esta região era habitada pelos índios Quixelôs até a chegada dos jesuítas, em 1707. Foram travadas muitas lutas entre os colonizadores e os povos originários que resultou com o aldeamento dos Quixelôs em um sítio próximo a confluência do Jaguaribe com o Trussu.

O município de Iguatu se desenvolveu a partir da produção de algodão, bem como da pecuária. Atualmente, exerce papel de centro regional de comércio e serviços e é base de apoio a mais de dez municípios da região. O grande crescimento econômico da cidade decorreu, principalmente, da construção da Estrada de Ferro (ponte metálica) em 1916 pela Sout American Railway Company, que liga o município a cidade de Crato-CE. A ligação mais rápida com a cidade de Crato (localizada na região do Cariri), proporcionou um impulso, principalmente, em aspectos culturais e

sociais, pois esta é um importante centro cultural, econômico e político do Sul do Ceará.

Ainda conforme dados do IBGE (2019), Iguatu é a nona cidade mais populosa do Estado, possuindo o décimo maior Produto Interno Bruto – PIB do Ceará, com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de 0,677. Acrescenta-se que, na região centro-sul, esta cidade é a que possui o maior número de cursos de graduação.

Em relação ao ensino superior na cidade, entre universidades públicas e privadas, o município conta com doze instituições: Universidade Estadual do Ceará, Universidade Regional do Cariri, Instituto Federal do Ceará, Instituto Centro de Ensino Tecnológico, Universidade Vale do Acaraú, Estácio de Sá, Faculdade São Francisco do Ceará, Faculdade Integrada do Ceará, Universidade Paulista, Universidade Planalto, Faculdade Randara Mello e Faculdade Uniasselvi.

No ano de 2009, a sede de uma das indústrias de algodão foi demolida para construção de um campus universitário que sedia a URCA, a UECE e o CENTEC, todas instituições públicas de ensino, das quais as duas primeiras são de nível superior e a terceira de nível técnico. No tópico seguinte, serão detalhados os principais aspectos da construção do polo da URCA na cidade de Iguatu.

Além de sua tradição de ensino, a cidade também é polo de diversas manifestações culturais através dos grandes eventos de exposição agropecuária do município, que reúnem milhares de pessoas não só da região. Destaca-se também a presença de um Museu de Imagem e do Som Alcântara Nogueira, responsável por manter e preservar todo o acervo de fotos, vídeos, discos e recortes sobre a história cultural e dos artistas desta cidade e da região.

Em que pese essas grandes contribuições, a cidade enfrenta problemas semelhantes aos dos demais municípios brasileiros, como a violência, desigualdade social, poluição, degradação ambiental, saneamento básico, entre tantos outros. Segundo o último Atlas da Violência por Municípios, realizado no ano de 2019, Iguatu ocupava a sétima posição dentre os 184 municípios do Ceará, em relação à taxa estimada de homicídios.

A violência contra a mulher é outra problemática bastante presente no município. Conforme pesquisa realizada por Bezerra e Silva (2016), a maioria dos crimes de feminicídio praticados no município também são qualificados pelo uso de meio insidioso ou cruel. Acrescentam, ainda, que no ano de 2014 a cidade era a quinta

do estado com o maior número de estupros. Um resultado muito importante obtido na pesquisa foi que a maioria dos profissionais que trabalham diretamente com tais políticas voltadas ao enfrentamento da violência doméstica e familiar não possuem conhecimento crítico, histórico e cultural dessa realidade, ligando-se apenas aos aspectos legais da violência.

Outro problema sério é a desigualdade social. Ainda conforme os dados do IBGE relacionados ao índice de pobreza no município, cerca de 51,9% da população sofre com a pobreza. A ocupação do solo urbano também é fator de impacto neste quadro, pois segundo Rolim (2018), a organização da cidade fez com que o acesso à parte central do município fosse mais restrito, gerando uma verdadeira segregação socioespacial. A maior parte da população pobre se instalou em seis ocupações urbanas, as quais sofrem com alagamentos, falta de acessibilidade aos equipamentos e serviços que o centro da cidade proporciona, entre outros.

Ressalta-se a necessidade de destacar os principais desafios que a cidade de Iguatu enfrenta, tendo em vista que a presente investigação tem o intuito de analisar como a educação em direitos humanos dentro dos cursos de Direito e no contexto da universidade pública pode contribuir através dos seus docentes, discentes e projetos sobre tais realidades do município.

2.2 A instituição em estudo

A Universidade Regional do Cariri – URCA é uma instituição pública de ensino, criada pela Lei nº 11.191 de 09 de Junho de 1986, sob forma de autarquia especial vinculada à Secretaria de Educação, sendo autorizada a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 94.016, de 11 de fevereiro de 1987 e, instalada em 07 de março de 1987 (URCA, 2019).

Esta universidade foi criada pela junção dos cursos da antiga Faculdade de Filosofia do Crato, por instituições de ensino isoladas na região e por outros cursos da UECE que funcionavam no interior do Ceará, mais especificamente na cidade de Crato. Em 1º de março de 1993 foi transformada em fundação, com o nome de Fundação Universidade Regional do Cariri pela Lei 12.007.

O seu contexto de criação envolve o processo de interiorização da educação superior no Estado do Ceará. Como é sabido, historicamente esse ensino apenas era oferecido nas metrópoles e capitais, raramente se encontrava uma instituição de

ensino superior em alguma cidade do interior do país. Assim, apenas aqueles poucos que possuíam condições de sair da sua cidade natal gozavam da oportunidade de cursar o ensino superior.

A partir dos ideais de modernização do país⁴, da necessidade de mão de obra qualificada e a própria expansão do interesse da classe média em obter um diploma de nível superior e, possivelmente, uma ascensão social, o fenômeno da interiorização desse ensino ganhou mais força no Estado do Ceará. Ressalta-se que devido a influência da reforma universitária promovida pela ditadura militar, esse processo teve sua expansão principalmente pelas instituições privadas de ensino.

A região do Cariri, em que se localiza até hoje a sede administrativa da universidade, também foi impactada por esse incentivo à iniciativa privada. Além desse fator, soma-se a disputa de poder que os principais municípios da região⁵ tinham entre si, fator que contribuiu demasiadamente para dificultar a chegada de uma universidade pública e regional na localidade que pudesse explorar as potencialidades e diversidade de recursos que a região possui.

Somente a partir da década de 1980, o Estado começou a se mobilizar para criação de uma universidade na região. Ressalta-se que até o momento existia a Faculdade de Filosofia do Crato, criada em 1950 e mantida pelo Instituto de Ensino Superior do Cariri – IESC, tendo sido esta a primeira unidade de ensino superior da região aprovada pelo Ministério da Educação. Contudo, o anseio pela expansão e criação de uma universidade começou a ganhar força.

Como mencionado anteriormente, o surgimento da URCA foi marcado pela disputa entre os municípios da região, findando a sua instalação na cidade do Crato. Destaca-se que esta cidade já era conhecida por dispor de diversos colégios de ensino médio, além de contar com o poder político da Diocese, o que acabou contribuindo para que a URCA instalasse sua sede neste município. Todavia, atualmente, além de abranger as três cidades acima mencionadas, expandiu-se para outras regiões do Estado.

O Quadro 1, apresentado abaixo, demonstra os principais dados da estrutura da universidade referente aos cursos de graduação. Frise-se que estes cursos

4 Tais ideais estavam voltados ao desenvolvimento industrial, à urbanização e busca pelo desenvolvimento da economia que refletia diretamente na necessidade de capacitação da mão de obra.

5 Municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

encontram-se divididos nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha (essas três integram a região metropolitana do cariri), bem como nas cidades de Iguatu, Campos Sales e Missão Velha. Os dados são referentes ao ano de 2019.2, tendo em vista ser esta a catalogação mais atual obtida junto à instituição de ensino.

Tabela 1 – Dados básicos da URCA no ano 2019.2

CENTRO	DEPARTAMENTO	Curso	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS
Centro de artes	Artes visuais	Artes visuais	16	124
	Teatro	Teatro	16	91
Centro de ciências biológicas e da saúde	Ciências biológicas	Ciências biológicas	69	1.261
	Enfermagem	Enfermagem	86	707
	Educação física	Educação física	35	665
	Química biológica	Química biológica	15	84
Centro de ciências e tecnologia	Engenharia da produção	Engenharia da produção	19	279
	Física	Física	11	88
	Matemática	Matemática	36	426
	Construção civil	Edifícios	17	305
		Topografia de estradas	16	124
Centro de educação	Educação	Pedagogia	36	763
Centro de estudos sociais aplicados	Ciências econômicas	Ciências econômicas	53	1.056
	Direito	Direito	64	1.205
Centro de humanidades	Ciências sociais	Ciências sociais	22	150
	Geociências	Geografia	26	535
	História	História	31	603
	Línguas e literatura	Letras	66	1.099
TOTAL			634	9.565

Fonte: URCA em números (2019)⁶

Além dos cursos de graduação, a universidade possui cursos de mestrado, doutorado, pós-graduações, programas especiais de formação pedagógica, além de

⁶ Além dos cursos aqui trazidos, a universidade ainda possui em seus quadros o curso de medicina e turismo. Todavia, estes ainda estão para iniciar no ano de 2022, motivo pelo qual ainda não existem dados catalogados do quantitativo referente ao corpo docente e discente.

residências. Ademais, conforme dados do Governo do Estado do Ceará, a URCA é a única universidade brasileira que possui em sua estrutura um geoparque reconhecido pela Unesco, o Geopark Araripe. Também possui um dos principais museus de paleontologia do país, o museu Plácido Cidade Nuvens.

Reconhecendo-se a expansão e a variedade de cursos ofertados pela universidade, o tópico seguinte destina-se a expor o surgimento do curso de Direito na universidade. Em um segundo momento, o estudo será direcionado à implantação deste curso na cidade de Iguatu, objeto de estudo da presente dissertação.

2.3 O campo de delimitação da pesquisa

Como visto no tópico anterior, a URCA surgiu a partir da junção dos cursos da antiga Faculdade de Filosofia do Crato, por instituições de ensino isoladas na região e por outros cursos da UECE que funcionavam na localidade. Uma dessas instituições isoladas era a Faculdade de Direito, criada pela Lei Municipal nº 822, de 26 de julho de 1968 e autorizada pelo Parecer nº 267/73, do Conselho Estadual de Educação do Ceará. Contudo, sua instalação efetiva ocorreu apenas em 21 de junho de 1973 na cidade de Crato.

A faculdade foi convertida em Autarquia Especial pela Lei Municipal nº 972 de agosto de 1975, sendo que somente no ano de 1979 foi encampada pelo Estado do Ceará, por meio da Lei nº 13.099, de 22 de janeiro de 1979, através da Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE. Quando a URCA foi criada em 1986, a Faculdade de Direito foi incorporada.

Em 06 de setembro de 2004, criou-se uma Unidade Descentralizada da URCA no município de Iguatu por meio da Resolução nº 010/2004 do Conselho Universitário – CONSUNI, com instalação no mês de outubro do mesmo ano. Foram ofertados quatro cursos que permanecem até hoje, quais sejam: Direito, Ciências Econômicas, Educação Física e Enfermagem.

Visando atender ao ideal de inclusão social e de democratização do ensino, a URCA iniciou o processo de criação de novos polos universitários em diversas regiões do Estado do Ceará, ampliando a oferta de cursos regulares fora da sede. A partir dessa necessidade enxergada pela universidade e da procura dos municípios, o Conselho de Educação do Estado do Ceará - CEC, indicou as condições para a descentralização da Universidade Regional do Cariri (URCA) no âmbito do Estado do

Ceará, expressando, a legalidade da abertura de cursos em outros municípios do Estado, por meio de documento de indicação nº 01/2004, e em conformidade com a Resolução 393/2004 do CEC.

Importante ressaltar que segundo a Resolução 439/2012 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, essas unidades descentralizadas teriam caráter temporário, no intuito de atender demandas específicas em locais que não justificassem a instalação de um campus permanente. O prazo de autorização para seu funcionamento seria de cinco anos, prorrogáveis. Contudo, verificando-se a necessidade de continuidade das atividades, a unidade descentralizada deveria ser transformada em campus avançado.

Inicialmente, o campus de Iguatu cobrava taxas de manutenção dos cursos de graduação aos alunos, que variavam entre R\$ 200,00 (duzentos reais) e R\$ 300,00 (trezentos reais), pois foram criados sob a modalidade da autossustentabilidade. Após muita luta dos estudantes à época, as taxas foram extintas e os cursos tornaram-se gratuitos. O maior argumento levantado decorria do fato dos cursos de Iguatu serem, na realidade, uma turma do curso de direito do Crato. Ressalta-se que o projeto político pedagógico era o mesmo, assim, não havia justificativa para manutenção da cobranças de taxas.

No dia 31 de janeiro de 2022, o Estado do Ceará, através do Conselho Estadual de Educação, processo nº 09486010/2021, recredenciou a então Unidade Descentralizada de Iguatu como campi Multi-institucional Humberto Teixeira⁷, assim, deixou de ser unidade descentralizada (CEARÁ, 2022). Na prática, essa diferenciação reflete o reconhecimento da luta do município de Iguatu, dos professores e dos estudantes pela aquisição dos cursos, bem como por um local apropriado para o desenvolvimento destes e pela qualidade e gratuidade do ensino.

O Campus Multi-institucional de Iguatu possui uma área total de 37 hectares e com área construída de 15.681,19m². O local possui 42 salas de aula, 16 laboratórios, 55 gabinetes de professores, auditório com 223 lugares, biblioteca com 240m² e sala multimídia para 67 pessoas, piscina semiolímpica, quadra poliesportiva coberta,

7 Nome atribuído em homenagem ao advogado, político e compositor Humberto Cavalcanti Teixeira, natural de Iguatu-CE e conhecido como “Doutor do Baião”, nasceu em 5 de janeiro de 1915 e faleceu em 3 de outubro de 1979. Foi fundador e Presidente da Academia Brasileira de Música Popular, sendo nacionalmente conhecido como parceiro de Luís Gonzaga, o Rei do Baião, tendo como grande sucesso a composição da música Asa Branca. Enquanto Deputado Estadual, foi autor da primeira Lei de Direitos Autorais.

academia escola, área de convivência, refeitório, sala de dança, restaurante universitário, sala de videoconferência, dentre outros espaços. O estacionamento tem capacidade para 145 automóveis, 80 motos e 20 bicicletas.

Figura 2 – Campus Multi-institucional Humberto Teixeira



Fonte: Governo do Estado do Ceará (2016)

Abordada a sistemática de instalação da URCA no município de Iguatu, delimita-se o estudo à estrutura do curso de direito neste campus. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, no ano de 2022 o corpo docente do curso de direito encontra-se composto por 21 professores/as. Destes, 02 (dois) graduados (9,5%), 9 (nove) especialistas (42,9%), 8 (oito) mestres (38,1%), e 02 (dois) doutores (9,5%). Desse total, 17 (dezesete) possuem vínculo temporário e jornada de trabalho de 40 horas semanais, e 04 (quatro) possuem vínculo efetivo, com carga horária de 40 horas semanais, mais dedicação exclusiva.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, o principal objetivo do curso de Direito da URCA é preparar Bacharéis visando suas inserções cidadãs na sociedade geoeeducacional da universidade. Tendo como princípios orientadores o da indissociabilidade do ensino, pesquisa, extensão; inovação e tecnologia; gestão democrática e da participação da comunidade acadêmica; eficiência técnico e operacional; formação jurídico-humanística e eticidade-profissional dos membros da comunidade acadêmica do curso de Direito da URCA; e flexibilização das práticas pedagógicas.

O curso de Direito de Iguatu possui duração de cinco anos (10 semestres), com regime escolar semestral, ou seja, o vestibular para ingresso no curso ocorre duas vezes ao ano. O curso funciona apenas no período noturno e oferece um total de 40 vagas. Importante destacar que o campus comporta a Sede do Juizado Especial Cível

e Criminal (JECC) da Comarca de Iguatu-CE e um Núcleo de Práticas Jurídicas, voltado ao atendimento e protocolo de ações da população hipossuficiente.

Enfatiza-se a importância dada pela presente autora em descrever a realidade da universidade e do campus em que será realizada a parte empírica da pesquisa, bem como do contexto cultural e social em que ela está inserida, para que possa ser analisada uma categoria que será debatida posteriormente, qual seja: a do diálogo. Esta categoria não se restringe apenas a interação educador-educando em um sentido estrito, se insere também na busca do próprio conteúdo programático, sendo que este conteúdo deve questionar o que será dialogado, como será dialogado, qual o público que participará do diálogo, qual a realidade que será dialogada e sobretudo o papel do diálogo na construção de uma formação em direitos humanos no ensino jurídico.

Demonstrar a realidade da URCA, do seu contexto de criação e do município em que ela foi inserida, com ênfase nas problemáticas sociais por ele enfrentadas, visa articular o diálogo que a universidade precisa ter para atender as reais demandas do seu corpo discente, bem como proporcionar que o conhecimento gerado não fique restrito intramuros, mas possa ser transversal e inclusivo.

3 A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO E A NECESSIDADE DE REPENSAR ESSA CONSTRUÇÃO

A temática da formação jurídica em si tem acarretado muitas discussões, principalmente no que se refere a crise epistemológica por esta vivenciada. Segundo Ferrazo e Duarte (2014), as influências europeias foram impostas e incorporadas como se fossem a única verdade, motivo pelo qual torna-se necessário compreender as vulnerabilidades desse sistema de formação para que se consiga entender as reais demandas da sociedade a qual ele foi inserido, principalmente quando se delimita à perspectiva de análise dos direitos humanos.

Destaca-se que os termos formação jurídica/formação em direitos humanos, que serão melhor tratados no decorrer do texto, possuem diversas conotações, podendo abranger um leque de atores em diversos espaços da sociedade. Assim, sabendo que não seria possível esgotar esse estudo, delimita-se a sua análise à formação dentro das universidades/faculdades de direitos.

Uma das principais questões que se busca responder neste capítulo é: como repensar a formação em direitos humanos na América Latina em meio a uma forte crise epistemológica decorrente, principalmente, das influências europeias na formação jurídica dos sujeitos? Nesta perspectiva, inicialmente, será analisado como historicamente a formação jurídica latino-americana tem sido fruto de um processo de colonização dos saberes, acarretando um fechamento epistemológico em contraponto às consideráveis críticas dos estudos crítico-jurídicos. A partir da análise dessa crise, discute-se como ela pode ser (re)pensada principalmente para que venha a atender efetivamente aos interesses locais na defesa da dignidade humana.

Este capítulo visa contribuir com as reflexões acerca dessa temática, problematizando a realidade com que a formação jurídica latino-americana adquiriu suas bases. Assim, a partir de um pensamento crítico, busca-se debater a abertura para uma realidade que enxergue as necessidades locais (considerando as diversas formas de saber ali presentes), possibilitando uma formação pautada na interdisciplinaridade abrindo caminhos que possibilitem um estudo crítico e reflexivo em torno da formação jurídica, considerando para isso os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre tantos outros.

3.1 A colonialização dos saberes e seus reflexos na formação jurídica latino-americana

Para construção deste estudo que consiste na apresentação e reflexão em torno dos impactos da colonialidade na formação jurídica latino-americana, faz-se necessário tecer algumas considerações introdutórias no que se refere a definição, enquanto categoria de análise, do termo colonização e colonialidade. Ressalta-se que não se pretende esgotar a temática em uma perspectiva histórica, mas fornecer ao leitor e a leitora, a contextualização necessária para as discussões que serão travadas adiante.

O colonialismo, segundo Tonial, Maheirie e Garcia Júnior (2017), está vinculado a uma estrutura de dominação e exploração. É tido como a chegada dos colonizadores, ou seja, um povo com uma determinada identidade, a um território que pertence a outro povo com uma identidade diferente, tidos como colonizados. Césaire (1978, p. 15), trazendo reflexões e questionando a temática, afirma que a colonização:

[...] não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitimos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do amador, do pesquisador de ouro e do mercado, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência de suas economias antagónicas.

Percebe-se que os colonizadores, seja mediante força política e/ou militar, buscam exercer a sua soberania sobre o povo que coloniza, visando, dentre outras questões, explorar as riquezas do local e a produção do trabalho de pessoas que possuem uma outra identidade e estão em outra jurisdição territorial. A colonização brasileira se fundou nesta exploração e transferência de suas riquezas à metrópole, através, em um primeiro momento, da exploração da mão de obra indígena e, posteriormente, da africana. Afasta-se a ideia de evangelização, filantropia e superação da ignorância que foi disseminada e utilizada como forma de encobrir a real dimensão e complexidade de interesses que a temática reveste.

Importante fazer uma breve observação acerca de uma possível inquietação que pode surgir no leitor pelo fato de se estar utilizando como base a obra de Aimé

Césaire⁸ para definir e discutir sobre colonialismo, tendo em vista que não se trata de um autor latino-americano. Em que pese a presente discussão tenha adotado em sua maioria autores latino-americanos, não foi utilizado como critério de inclusão essa categoria. Embora não seja latino-americano, Césaire trouxe significativas discussões nesse campo, bem como foi referencial teórico de autores como Paulo Freire, por exemplo.

Esclarecido este ponto, extrai-se da citação de Césaire (1978) uma crítica ao caráter essencialmente desumanizador que o colonialismo possui. O autor retrata que se faz necessário negar o sentido ao qual comumente foi associado de cultura e segurança para os povos colonizados, para compreender a coisificação e desqualificação que promoveu em tais ambientes e nos sujeitos. Essa discussão é fundamental para afastar concepções que tentem associar o colonialismo a uma postura neutra ou até mesmo positiva.

Em relação à colonialidade, Tonial, Maheirie e Garcia Júnior (2017) caracterizam esta como algo mais complexo e que vai além do colonialismo. Isso porque, mesmo com o “fim” do colonialismo, percebe-se que a naturalização e incorporação dessa relação de poder que existiu continua presente. Naturalização esta que permite a reprodução desses padrões da relação de dominação, garantindo-se, assim, a exploração das mais diversas formas, e subjugando conhecimentos, crenças, experiências, formas de vida, entre outras características daquele povo.

Na América Latina, os efeitos da colonialização europeia foram mais fortemente inseridos em diversos sentidos, principalmente, no que consiste à produção do *saber*. É nesta perspectiva que se torna fundamental destacar a teoria de Quijano (2005), no sentido de que a colonialidade se transfere do âmbito do poder para o saber, de forma que este é capaz de manter a hegemonia antropocêntrica, com base no conhecimento.

Conforme disciplina Ferrazo e Duarte (2014), todo o conhecimento tido como válido, principalmente no mundo ocidental, surge na Europa, sendo expandido para as regiões que foram colonizadas. Ressalta-se que esse processo de conhecimento

⁸ Poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude. Nascido em 26 de junho de 1913, na Martinica.

não nasce a partir de trocas e influências recíprocas, mas de uma hierarquia individual de saberes, desconsiderando os conhecimentos dos povos colonizados⁹.

Mas como essa formação do saber se mantém predominante em detrimento das demais? Ainda segundo Ferrazo e Duarte (2014), para concretizar essa universalização do conhecimento europeu, estes, desde os primórdios, utilizam da imposição da sua racionalidade e suprimem, seja de forma explícita, através da violência, e/ou implícita mediante desqualificação, os saberes advindos dos povos colonizados.

Os argumentos até hoje amplamente difundidos e reproduzidos para justificar a colonização encontram-se fundados na necessidade de exercer a missão de salvar o mundo selvagem. Quijano (2000, p. 203) ainda destaca a ideia de raça como uma das formas de legitimar essas relações de dominação do saber. Vejamos:

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos.

Para o autor, a ideia de raça é pressuposto para legitimar as formas de dominação pela colonialidade em relação aos povos colonizados. Isso porque o colonialismo colocou a Europa no centro do mundo, assim, as demais populações foram classificadas conforme esse padrão europeu (eurocentrismo) que criou novos padrões e hierarquias com base na classificação de raça. Isso se torna evidente quando analisa-se os modos de vida e costumes dos colonizados em buscarem se assemelhar ao branco europeu.

Há uma divisão do mundo em dois, a partir da ideia de raças: de um lado a raça branca e do outro os demais indivíduos que não integram a primeira. Tal ideia é vista até hoje. Como o autor destaca, historicamente essa vem sendo uma forma de legitimar as “antigas” ideias de superioridade e inferioridade anteriormente discutidas. Houve um posicionamento natural de inferioridade que foi incutido na própria

⁹ Destaca-se que o conhecimento folclórico, mítico e cultural dos povos colonizados é desconsiderado nesse processo de formação do conhecimento válido.

mentalidade do indivíduo, tal processo chega a ser, inclusive, patológico. A respeito do tema, Quijano (2000, p. 203) ainda afirma que:

Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial.

O que se percebe é que por trás do lema liberdade, igualdade e fraternidade, a história da colonização e colonialização europeia foi marcada, pela violência, opressão, exclusão e exploração dos povos colonizados, dentre eles os latino-americanos, bem como pela ambição por hegemonia. Desde a mais tenra idade, educa-se para pensar que a colonização levou avanços e modernização para o mundo, sendo que promoveu uma verdadeira desumanização dos povos que ali pertenciam, taxando os seus saberes apenas como algo folclórico que não seria relevante para produção do conhecimento.

Essa produção de saberes impacta significativamente nas mais diversas áreas do conhecimento, não sendo diferente no contexto de formação jurídica, motivo pelo qual este estudo busca discutir, de maneira mais detalhada, como essa produção de saberes influenciou demasiadamente o âmbito do saber jurídico. Isso porque, conforme Zaffaroni (2015), a cultura jurídica latino-americana foi moldada na Europa e veio para as terras do Sul como forma de reafirmar o colonialismo, sendo formada pelo positivismo e monismo jurídico, pelas ideias de justiça, de Estado de Direito, das técnicas de codificação, entre outros pontos que serão mais bem debatidos a seguir.

Quando se aborda o termo “formação”, é fundamental compreender em que contexto ele será discutido. No meio jurídico, pode-se afirmar que essa expressão adquire diversas linhas de raciocínio, visto que, como afirma De Giorgi (2006), de um lado, os advogados esperam uma formação que os habilite para conseguirem exercer a profissão, já a comunidade científica, busca uma formação voltada à pesquisa.

Ocorre que esse processo de formação de juristas no contexto latino-americano foi e ainda é influenciado pela importação dos valores europeus. Cita-se como exemplo a forte presença do individualismo jurídico, decorrente, principalmente, das ideias liberais, além da exacerbada influência do positivismo jurídico e do movimento de codificação que ganharam força durante todo esse processo. Desta forma, faz-se necessário discutir a necessidade de (re)pensar o modelo em que as universidades/faculdades de direito formam os seus acadêmicos, principalmente, levando-se em consideração o olhar do Sul, ou seja, daqueles que foram colonizados e não dos colonizadores, para, assim, compreender os reais anseios que a formação jurídica latino-americana possui.

Como mencionado anteriormente, a colonização dos saberes trouxe reflexos em diversos campos do conhecimento, não sendo diferente na seara jurídica. O direito como hoje é compreendido foi moldado na Europa, além disso, essa mesma origem foi a responsável, inclusive, pelas suas posteriores revisões e ajustes para ser compreendido como hoje está posto.

O Direito serviu como ferramenta para justificar a luta burguesa por uma nova ordem fundada na crítica ao passado monárquico, taxando-o como um tempo de violência e irracionalidade arbitrária, promovendo, assim, a ascensão dos valores liberais nas sociedades europeias. Além disso, foi utilizado como forma de ver essa nova ordem de maneira natural, sem que fossem necessárias críticas e reflexões acerca da sua vantagem em cima da anterior.

A ideia do direito natural, em um primeiro momento, serviu para deslegitimar a ordem anterior, no sentido de firmar o entendimento de que todos nascem com os mesmos direitos. Posteriormente, em sentido contrário, a noção de direito positivo como forma de limitação do poder do Estado e de proteção dos cidadãos foi igualmente imposta. Somada a essa ideia de positivação, Souza e Santos (2020, p. 223) destacam que o objetivo de conferir cientificidade ao positivismo jurídico adotou características como a “do formalismo, da neutralidade, da autoridade, do progresso e da crença na autossuficiência”.

O que se concluiu desses dois momentos, é que tanto na ascensão do direito natural como do direito positivo, apesar de constituírem processos de construção distintos, foram incorporados e aceitos sob a mesma lógica de interesses, sem que houvesse a abertura para reflexão e crítica acerca dos interesses que estavam por legitimar essa nova ordem jurídica.

Como destaca Souza e Santos (2020), a formação universitária foi transformada em um saber fechado e formalista, ou seja, sendo desenvolvida e aprimorada no sentido de apenas buscar atender aos anseios do profissional do direito na sua operacionalização e no desempenho das suas funções judiciárias. A reprodução do conhecimento pautada em manuais, leis e decisões dos tribunais acabou por fechar o âmbito de discussão e reflexão da formação dos acadêmicos de direito.

Assim, a formação jurídica latino-americana foi influenciada diretamente por esse modelo que passa por uma crise em sua própria base epistemológica, na ciência do direito em sua plenitude. Conforme assevera Grossi (2004), a crença em uma dogmática imposta e imobilizadora, fruto de vicissitudes históricas, não se sustenta mais, encontrando obstáculo no que hoje se discute acerca de uma formação jurídica voltada aos anseios do seu povo, e não fruto de concepções históricas, culturais, políticas e sociais externas e que foram incorporadas através de um processo de imposição.

Conforme Fals Borda (1971), tem sido cada vez mais necessário declarar a independência intelectual dos povos colonizados para estimular os nossos próprios talentos e, conseqüentemente, nossa própria dignidade, combatendo o colonialismo. Ressalta-se que essa independência intelectual também não significa rechaçar os saberes de nacionalidades estranhas, nem ignorar aqueles que são válidos. Para Fals Borda (1971, p. 81) “la independencia intelectual de que aqui se habla significa, entre otras cosas, crear nuevas formas de trabajo y pensamiento, que sean a su vez aportes a la comunidad universal de científicos”.

A independência intelectual visa, entre outras coisas, que o saber de cada um dos povos seja tratado em paridade em relação aos demais, que seja respeitada a dignidade de cada um destes. Frise-se que segundo Streck e Moretti (2013), a América Latina tem demonstrado as melhores tradições de pensamento emancipatório, principalmente através da criatividade demonstrada nas lutas cotidianas. Neste ponto, surge a necessidade de discutir as bases da dignidade humana enquanto fundamento para legitimação do saber dos povos colonizados e, conseqüentemente, sua emancipação.

Segundo Barroso (2014), até o final do século XVIII, o conceito de dignidade esteve associado ao status pessoal de alguns indivíduos ou instituições, ou seja, devia-se a estes o dever de respeito, honra e deferência, pois eram merecedores de

tais distinções, e aqueles que desrespeitassem, viriam a sofrer punições civis ou penais. Vê-se que essa noção de dignidade ainda não estava relacionada com a dignidade humana¹⁰. O que se percebe nesse primeiro momento é que a dignidade era hierarquizada.

Conforme o mesmo autor, o conceito de dignidade humana surgiu de forma paralela ao da dignidade anteriormente exposto. O atual entendimento talvez possua origem até mais antiga do que o anterior, visto que pautado em raízes filosóficas e religiosas, disciplinando que cada ser humano possui uma posição e valor no universo. Ao lado desses marcos, ainda tem-se o marco histórico para a compreensão desse conceito que se deu com o fim da segunda guerra mundial.

O panorama mundial estava devastado pelas práticas de genocídio e totalitarismo, o que deu força aos discursos políticos voltados para dignidade da pessoa humana. Além de estar atrelado a um valor, estava vinculado às ideias de moralidade, de conduta correta, de boa vida. A dignidade humana se tornou um princípio e passou a integrar diversos documentos e tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC (1976), Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1989), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1992), entre tantos outros.

A partir dos pilares filosóficos, religiosos e históricos, chegou-se a uma concepção de que a dignidade humana é uma propriedade que as pessoas detêm pelo simples fato de pertencerem à espécie humana. O art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Percebe-se que a visão hierárquica da dignidade é rompida, trazendo uma visão igualitária.

A dignidade humana enquanto categoria deste estudo, será tida como base no decorrer de toda discussão aqui travada. Isso porque a sua compreensão e aplicação prática contribui para entender as críticas feitas a forma como o saber jurídico foi

10 “De fato, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, ela estava entrelaçada com ocupações e posições públicas;15 nos Estados Unidos, as referências à dignidade nos Artigos Federalistas, por exemplo, diziam respeito a cargos, ao governo ou a nação como um todo. Portanto, na cultura ocidental, começando com os romanos e chegando até o século XVIII, o primeiro sentido atribuído à dignidade — enquanto categorização dos indivíduos — estava associado a um status superior, uma posição ou classificação social mais alta” (BARROSO, 2014, p.13-14).

incorporado, ou seja, deixando de analisar as realidades e necessidades locais. Assim, a ideia de saber atrelado à dignidade humana torna-se fundamental para legitimar a emancipação dos povos colonizados.

3.2 A crise epistemológica na formação jurídica

Neste tópico, visa-se traçar uma discussão acerca da crise vivenciada na formação jurídica dos profissionais do direito. Conforme visto no tópico anterior, o Direito brasileiro não foi resultado de evoluções progressivas decorrentes de conquistas populares, pelo contrário, foi imposto durante o processo de colonização a fim de ser um instrumento capaz de manter o domínio sobre o território ocupado.

Como afirma Wolkmer (1998, p. 12) “o modelo jurídico predominante durante os primeiros dois séculos de colonização foi, por consequência, marcado pelos princípios e pelas diretrizes do Direito Alienígena - segregador e discricionário com relação à própria população nativa [...]”.

Segundo Kozima (2006), com a vinda da família real ao Brasil em 1808, iniciou-se um processo de transformação da colônia em um local apropriado para instalação da Corte. Em âmbito educacional, foram instaladas a Faculdade de Medicina, na Bahia, e a cadeira de Artes Militares, no Rio de Janeiro. Não se via, ainda, uma preocupação com a formação de bacharéis, que pudessem vir a ocupar cargos e funções no Estado. Neste ponto, não se via como urgente a formação de juristas, pois defendia-se que a Universidade de Coimbra fornecia bacharéis em direito suficientes. Na realidade, o que restou evidente é que este era um método de controle ideológico, pois todo o Brasil político e intelectual foi formado em Coimbra.

Ainda segundo o mesmo autor, apenas após a declaração da independência foi que se verificou a implantação de cursos jurídicos no Brasil nas cidades de Olinda (posteriormente transferido para Recife) e em São Paulo. A partir desse momento, tornou-se evidente o fenômeno do bacharelismo, ou seja, a predominância de bacharéis em direito na construção da vida política e cultural do país.

Essa retrospectiva histórica torna-se fundamental para compreender a supervalorização dos homens letrados, em detrimento do trabalho manual. Via-se uma nítida separação no processo educativo, pois para as classes governantes preparava-se o indivíduo para as tarefas de poder, ou seja, o pensar, o falar e o fazer. Já para os governados, estes inicialmente não tinham nenhuma escola, apenas um

treinamento para o trabalho. Aos oprimidos competia apenas observar e imitar a atividade dos adultos que conviviam com eles. Percebe-se, assim, que a posse do saber era uma forma de detenção do poder dentro dessa sociedade.

Vê-se que o ensino jurídico no Brasil remonta ao período imperial. Todavia, foi somente no período republicano que houve uma transformação desse ensino que resultou no fim do monopólio dos dois cursos de direito até então presentes e permitiu o surgimento de novas faculdades de direito. O discurso liberal de expansão do ensino jurídico com o aumento indiscriminado de vagas se tornou cada vez mais evidente, argumentava-se que a regulação deveria ocorrer unicamente pela seleção natural do mercado.

Ocorreu o que se denominou de “fábrica de bacharéis”, o que, por consequência, gerou um aumento de docentes na área do direito. Santos e Assis Júnior (2016) afirmam que o grande problema consiste no fato da maioria desses docentes não terem qualquer preocupação com a formação pedagógica, pois o que muitas vezes definia se esse profissional tinha qualidade para ser professor de Direito era o sucesso na sua respectiva área de atuação.

Somente em 1961 surgiu, através da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o currículo mínimo para os cursos de direito. Além disso, foi reconhecida a autoridade e capacidade dos professores para preparar seus programas e métodos didáticos¹¹. Ocorre que não havia um controle desses requisitos, assim, novamente o mercado que ditava as regras para a estrutura dos cursos de direito.

Diante das poucas mudanças até então realizadas, com o advento da Constituição Federal de 1988 que inclui o direito à educação dentre os direitos sociais no seu art. 6º, caput e dedicou um seção específica para tratar desse direito, além de ter elencado, dentre outros princípios, o de garantia da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o respeito ao pluralismo de ideias; e a garantia desse direito ao longo da vida, foi que se abriram novas possibilidades de alteração na estrutura dos cursos de direito.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispôs que a educação se desenvolve em vários espaços: vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de pesquisa, movimentos sociais,

11 Excetua-se o período pós 1964, marcado pelas limitações à prática docente e à autonomia das universidades decorrentes do regime militar.

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em relação às universidades, estabeleceu que são instituições pluridisciplinares de formação, destacando o seu papel na pesquisa, na extensão e no cultivo do saber humano. Ademais, a lei destacou que compete à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Apesar desses avanços, observa-se uma massificação dos cursos de direito e uma má qualidade desse ensino. Como discutido acima, tomando como base a história da formação e estruturação desses cursos, essa crítica não é recente, porém continua atual e cada vez mais recorrente. Para Coelho (1977), um dos motivos de não serem evidenciadas reais mudanças para o problema é o fato das críticas e das propostas reformistas serem ineficientes e analisarem a crise de maneira superficial.

Pode-se afirmar que esta crise aqui discutida encontra como problema principal a sua base epistemológica, pois será que sabemos definir qual é o objeto do direito? Como argumenta Leitão (2012, p.3) “Afirmar que o ensino jurídico está em “crise” ou que é “insuficiente” para atender as demandas atuais está diretamente relacionado com os objetivos que se acredite previamente que o mesmo deva atingir”.

O que se percebe é que há uma tendência de se buscar delimitar o terreno de atuação deste campo do saber a partir de diversas visões ou correntes como a tecnocientífica¹², a visão formalista¹³, visão jusnaturalista¹⁴, visão estruturalista¹⁵,

12 Busca conferir ao direito o caráter de ciência, consagrando-o na comunidade científica.

13 Busca ver o direito como técnica. Conforme Moura e Alexandre (2018, p. 2), a visão formalista “[...] concebe o direito como um fato pronto, aproximando-se do modo pelo qual as ciências naturais lidam com seus objetos”, além disso “o formalismo jurídico é uma concepção do direito que não se importa com o seu aspecto material, conteudístico. Tão somente se preocupa com sua estrutura formal, ou seja, com o cumprimento de regras estabelecidas para considerar o que é e o que não é direito”.

14 Segundo Barroso (2014, p. 269) “o jusnaturalismo tem como ideia básica o reconhecimento de que há na sociedade um conjunto de valores e pretensões humanas legítimas que não decorrem de uma norma jurídica emanada do Estado, e tem validade em si mesmo, legitimado por uma ética superior”. Em síntese, enxerga o direito enquanto valor.

15 Direito como norma. Aqui tem-se o monismo positivista. É comumente associado a uma visão do funcionamento interno do sistema jurídico. Segundo Salomão 2012 (p. 541), “o objetivo de uma teoria estruturalista do direito assim caracterizada é definir um método amplo que permita a consideração e o sopesamento dos interesses envolvidos pela aplicação do direito”.

direito como fato social¹⁶, direito como instrumento de dominação¹⁷, entre tantas outras. Contudo, um dos pontos fundamentais é questionar quais as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelas universidades a fim de não só formar os juristas, mas cumprir com a função social que o direito possui no Estado brasileiro.

Antes de buscar formas de (re)pensar essa formação, serão destacadas e debatidas a seguir algumas perspectivas dessa crise epistemológica do direito, que refletem diretamente na formação jurídica, quais sejam: 1) formação especializada em demasia; 2) predomínio das pesquisas bibliográficas em detrimento da práxis; 3) ensino sistêmico e bancário; 4) o isolacionismo das universidades/faculdades de direito na formação docente.

A formação acadêmico-jurídica atual é pautada, principalmente, em aspectos formais, preocupados em atender as metodologias, currículos e objetivos traçados para cada uma das disciplinas elencadas como basilares para formação desses profissionais. Como enfatiza Leitão (2012, p. 2), “o ensino jurídico de maneira neutra e objetiva reproduz determinada ordem natural das coisas em sua prática pedagógica”. O autor continua, e explica que isso ocorre porque “tanto o modo como se ensina quanto o objeto que é legitimamente ensinado como “direito” independem de qualquer decisão no plano político ou epistemológico” (p. 2).

Percebe-se que o autor realiza uma crítica não só em relação à formação acadêmica em si, mas ao próprio direito. Isso porque o que se discute é a necessidade de um ensino jurídico capaz de formar seres críticos da sua própria realidade e conscientes que o saber jurídico, assim, da forma como está posto, encontra diversas limitações epistemológicas. Diante disso, percebe-se que há um questionamento acerca do próprio direito na construção de um país verdadeiramente democrático e dos reais objetivos que este visa atingir.

Como destaca Sobrinho (2015), hoje se visualiza uma formação extremamente especializada. Quanto mais recortado for o objeto de estudo do direito, mais difícil será para este profissional compreender o mundo ao seu redor, tornando a formação

16 Retrata a ideia de que o Direito é sempre um fenômeno verificável, ou seja, um fato social. Para Durkheim (1982) é um fenômeno que se observa no meio social, como manifestação das questões que permeia a sociedade. Assim, não nasce da vontade individual, mas de uma necessidade coletiva, de uma sociedade organizada e se torna um elemento de controle social.

17 Defende que o Direito se tornou um instrumento de dominação dos interesses da grupos dominantes, muitas vezes, como afirma Karl Marx, de forma implícita e mascarada. Isso pode ser observado durante toda história e continua presente na sociedade atual.

jurídica cada vez mais técnica e dissociada da interdisciplinaridade. Fato é que essa fragmentação do saber contribuiu para criação de linguagens próprias que geraram um isolamento de cada ramo, muito como estratégia de dominação em cada uma das suas áreas. Contudo, esse fenômeno começou a gerar conflitos, pois se tomarmos como exemplo uma questão envolvendo direito de família, direito consumerista ou direito trabalhista, dificilmente a atuação do profissional do direito estará reduzida ao caso judicial em si. Daí a importância da interdisciplinaridade.

No caso brasileiro e analisando a Resolução CNE/CES nº 5/2018¹⁸, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, encontrando-se atualmente vigente, esta dispõe em seu art. 3º acerca do perfil de formação dos graduandos que os cursos de direito devem adotar. Percebe-se que prioriza uma formação humanística, axiológica, crítica, reflexiva e dinâmica.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, possui vigência de dez anos, e foi instituído com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para melhoria da educação do país, em todos os seus níveis, estabelece em suas diretrizes a necessidade de se priorizar um ensino que respeite os direitos humanos e a diversidade, além de promover uma formação humanística, cultural, científica e tecnológica no país.

Destaca-se que para tratar a questão dos direitos humanos de forma mais específica, o Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, no ano de 2003, apoiado em documentos internacionais e nacionais, principalmente, a partir das diretrizes do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos e do plano de ação deste. Percebe-se que a criação desse plano, bem como dos programas nacionais, são fruto de uma ação global e estratégica voltada para impulsionar a educação em direitos humanos. Além do plano nacional, é fundamental enfatizar o papel dos comitês estaduais de educação em direitos humanos, pois contribuem diretamente no processo de implementação e monitoramento enquanto política pública.

18 Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Segundo o PNEDH, pode-se compreender a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação dos sujeitos nas seguintes dimensões: **histórica, cultural, cidadã, metodológica e reparatório**. A primeira dimensão refere-se à apreensão dos conhecimentos históricos acerca da temática, no contexto internacional, nacional e local. Já a segunda está relacionada à afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem verdadeiramente essa cultura dos direitos humanos. A terceira está inserida no despertar uma consciência cidadã nos sujeitos. A quarta relaciona-se com a utilização de métodos participativos, de construção coletiva, interdisciplinar, contextualizado e didáticos. Por último, a quinta dimensão está ligada com o fortalecimento dos instrumentos de defesa e proteção dos direitos humanos, bem como do seu caráter reparatório.

O PNEDH dedicou um ponto específico para tratar da educação em direitos humanos em nível superior. A Constituição Federal conferiu autonomia didática, financeira, científica, administrativa e patrimonial às universidades. Além disso, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que na educação superior, dentre outras questões, deve-se promover uma difusão cultural, incentivar a pesquisa, promover a formação contínua dos profissionais, sempre sendo recíproca com a sociedade.

A partir dessas diretrizes, foi que as universidades, especialmente as públicas, assumiram o compromisso de buscar promover uma formação humanizadora, crítica, reflexiva, interdisciplinar, voltada à proteção e defesa dos direitos humanos. Soma-se aqui o contexto de desigualdade, violência, exclusão social, que promoveu inúmeras iniciativas de inserção dessa temática nas atividades do ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação.

Destaca-se, ainda, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Além de reafirmar que a educação em direitos humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação, disciplinou que esta deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; além de ser incluída nos materiais didáticos e pedagógicos e no ensino, pesquisa e extensão.

A inserção desses conhecimentos, seja na educação básica ou superior, pode se dar das mais variadas formas, como por exemplo: com uma disciplina específica ou como conteúdo dentro de uma disciplina, de forma interdisciplinar, por meio de temas relacionados aos direitos humanos, unindo a disciplinariedade e a transversalidade. Também deixou aberta a possibilidade de outras formas de abordagem dos direitos humanos serem incluídas na organização curricular das instituições.

Apesar dessas previsões, o que se percebe é que as universidades/faculdades têm, em sua grande maioria, se transformado em locais de reprodução de informações, ensino de textos normativos e jurisprudenciais, por exemplo. Formam o seu aluno para ser aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou em concursos públicos. Percebe-se, na prática, um ensino predominantemente tecnicista que muitas vezes ocorre devido a uma incompreensão epistemológica do direito.

Segundo Souza e Santos (2020), um ensino pautado apenas em manuais ou esquematizações que acabam por gerar um conhecimento mecânico e memorizado tem sido predominante na academia. Tem-se naturalizado uma perspectiva acrítica do acadêmico de direito, o que vem implicando um fechamento da formação voltada para o campo da produção científica do conhecimento. O que se observa é que esse saber jurídico da forma como vem sendo empregado, muitas vezes, se afasta dos seus componentes filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos.

Outro fator que tem contribuído para esse fechamento, segundo Borges Neto, Colácio e Bedê (2017), é a prevalência de pesquisas de revisão bibliográfica na área do Direito, quando comparadas às empíricas. Não se está tirando a relevância dessas pesquisas, mas o que se pretende demonstrar é que elas acabam sendo feitas baseadas em outras que também adotaram esse viés.

Não se pode deixar de mencionar que houve sim um aumento da pesquisa de campo na área jurídica, principalmente, após a Constituição Federal de 1988, pois viu-se um interesse da comunidade jurídica em analisar a efetividade desses direitos na prática. Contudo, essa produção ainda encontra um déficit se comparada com áreas da saúde, ciências humanas e sociais. E quais os problemas que essa escassez de pesquisas empíricas acarreta? O primeiro está relacionado à mera reprodução de discussões teóricas já impostas e, o segundo, que a carência dessas pesquisas faz

com que o sistema de formação continue estático, não conseguindo acompanhar efetivamente às transformações sociais.

Discute-se, ainda, a necessária reflexão acerca das metodologias aplicadas e a predominância em manter um ensino sistêmico e bancário, o que, conseqüentemente, leva a uma falta de interesse pela investigação, problematização e reflexão. Aqui, torna-se fundamental destacar as lições de Paulo Freire (1987) acerca dessa concepção, quando afirma que nesse tipo de educação em lugar do educador se comunicar, ele acaba por fazer comunicados aos educandos, tendo-os como depósitos para receberem aquela informação, memorizá-la e repeti-la. Há uma dissociação da práxis, tanto os educandos como os educadores se arquivam, visto que não há transformação, reinvenção, invenção, criatividade.

Relacionando essa concepção com o tópico anterior, na medida em que esse estilo de educação anula ou minimiza a criticidade, satisfaz os interesses daqueles que Freire chama de opressores. No presente caso, dá força para que a colonialização do saber se afirme cada vez mais e continue fazendo com que o educando se mantenha em uma condição inerte às transformações sociais.

Soma-se a todos esses fatores discutidos acima, o isolacionismo das universidades/faculdades de Direito. Conforme destaca Sobrinho (2015), a experiência considerada isoladamente acaba por ser interrompida ou não se reconectar com o a complexidade do espaço presente, visto que acabam por não dialogar com outras áreas como a filosofia, letras, ciências sociais, etc., gerando, assim, um verdadeiro fechamento epistemológico.

3.3 A necessidade de repensar a formação jurídica latino-americana em direitos humanos

Como visto nos tópicos anteriores, o Direito foi construído não para atender aos interesses locais, mas sim a partir dos interesses de outras nações. Teve em sua formação a ideia do universalismo, da educação bancária, técnica e fechada, desvinculada da práxis, o que contribuiu para que fossem produto dessa dominação, que não abre espaço para prevalência dos interesses locais, bem como para formação de seres críticos acerca da sua realidade.

Surge a necessidade de (re)pensar esse modelo até hoje presente na formação jurídica latino-americana. Entram em tela a filosofia e ética da libertação como uma alternativa a essa problemática, aliando a teoria e a práxis, bem como o respeito ao outro e ao pluralismo social. Ressalta-se esta busca pela descolonialidade e empoderamento daqueles que foram silenciados, buscando fazer com que reflitam e procurem soluções de acordo com a realidade social que vivenciam.

É neste sentido que se discute a necessidade de um direito libertador, ou seja, um sistema jurídico que reconheça diversas práxis, ciências e respeite a diversidade dos povos. Não se sustenta mais o modelo hegemônico positivo. Assim, ganha destaque o pluralismo jurídico no debate de libertação latino-americana, a partir da teoria crítica do direito¹⁹. Conforme destaca Freire (1987, p. 52):

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. [...] Somente quando os oprimidos descobrem o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'convivência' com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Neste sentido é que a educação/formação jurídica, em uma perspectiva crítica, entra no debate como um meio fundamental para promoção de um direito libertador. Para isso, inicialmente, destaca-se a necessidade de superar a crise institucional vivenciada pelas universidades, visto que estas não têm conseguido administrar e compatibilizar a necessidade de uma formação humanística dos docentes com as exigências do mercado de trabalho em relação à esses profissionais. Torna-se necessário uma formação humanizadora e a compreensão acerca da relevância social que o direito possui nos países periféricos.

Outro ponto é que os docentes de direito, principalmente aqueles das disciplinas dogmáticas²⁰, consigam compreender que não há mais espaço para

19 Pode ser definida como: "formulação teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica" (WOLKMER, 2002, p. 18)

20 Cita-se como exemplo as disciplinas de direito constitucional, direito civil, penal, tributário, administrativo, processual trabalhista, previdenciário, entre outras.

ensinar as leis como expressão do próprio direito. Para que a dogmática consiga cumprir seus atuais objetivos, faz-se necessário incorporar discussões/conhecimentos para além do direito positivo. Assim, é necessário um aprendizado e uma (re)adaptação contínua dos docentes nesse processo de construção crítica da formação jurídica latino-americana.

Ressalta-se que essa postura crítica aqui defendida relaciona-se com a compreensão da dimensão política e epistemológica do direito, ou seja, o direito precisa atender a sua função social e, para isso, faz-se necessário que a formação e a atuação desses profissionais sejam socialmente consciente, a partir de bases teóricas bem fundamentadas. Como visto, uma postura meramente legalista, técnica e bancária não tem conseguido promover mudanças ao colonialismo do saber jurídico.

A interdisciplinaridade também surge como mecanismo capaz de influenciar nessa formação crítica. Isso possibilita uma comunicação com outras áreas do saber, influenciando, assim, em novas formas de pensar as metodologias didático-pedagógicas aplicadas, as técnicas utilizadas, as formas de interação com a realidade social, política, econômica e local.

Também se destaca a necessidade de estudar o direito a partir da realidade local, promovendo, conforme defende Santos e Almeida Filho (2004), a comunicação entre o saber científico produzido pela universidade com os saberes populares, urbanos, tradicionais, bem como aqueles que provêm de culturas não ocidentais como os de origem africana, indígena, oriental, entre tantos outros que estão presentes na sociedade e acabam sendo relegados.

A discussão acerca da necessidade de transformação da formação jurídica não tem sido algo fácil, visto que demanda uma complexidade histórica que está incorporada na forma de pensar, agir e desenvolver essa formação nas universidades. Está diretamente influenciada pela importação dos valores europeus, o que, no seu processo de instauração nos países latino-americanos, relegou os interesses locais.

Herdou-se uma formação jurídica dissociada, em grande parte, da práxis, em que o ensino por meio de manuais, de leis e de códigos, bem como a sua especialização em demasia promoveu um fechamento epistemológico nesse campo. Soma-se a todos esses fatores o isolacionismo que os cursos de direitos possuem na formação docente, quando se observa que não prevalece uma dialogicidade/interdisciplinaridade com as outras áreas do saber.

A análise de todos esses fatores contribuiu para impulsionar a necessidade de reflexão desse modelo. Destaca-se que o respeito à diversidade e identidade dos povos, somado a ideia de libertação e reconhecimento de si mesmos é o ponto chave para se promover uma formação humanizadora e que compreenda a relevância social que o direito possui nos países periféricos, a partir dos seus anseios, das suas lutas e das suas necessidades.

O saber aqui discutido visa incorporar na formação docente aqueles que não foram considerados durante séculos, promovendo, assim, um compromisso de transformação das bases opressoras, excludentes e discriminatórias. Sabe-se que não há uma receita pronta para promover tais transformações, mas busca-se que haja um resgate e valorização das lutas e dos movimentos sociais, reconhecendo-os como os sujeitos mobilizastes dessa transformação. Todos esses desafios encontram um caminho na formação jurídica inclusiva, dialógica, interdisciplinar, prática, pluralista e humanizadora.

4 O LUGAR DA UNIVERSIDADE ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

Como mencionado em tópicos anteriores, os documentos que fundamentam todo o debate acerca da educação em direitos humanos destacam a necessidade de sua inclusão tanto no ensino básico como no ensino superior²¹. Esta dissertação delimita o seu estudo no campo universitário por entender, conforme os ensinamentos de Benevides, Amorim e Rego (2018), ser este um lugar de destaque na produção e difusão de práticas sociais e educacionais, principalmente, por ser um ambiente guiado por princípios como o da autonomia e criatividade.

Soma-se a estes fatores o compromisso social que a universidade, em especial a universidade pública, possui de potencializar a formação humana para o desenvolvimento de competências, de pensamento crítico e construção de valores humanísticos para atuação dos futuros profissionais na sociedade. Essa perspectiva surge no contexto de sua democratização, que reflete a necessidade de democratizar o seu acesso e o seu conhecimento. Delimita-se nesta última esfera de democratização, pois a educação em direitos humanos é uma via capaz de disseminar conhecimentos para proporcionar o próprio desenvolvimento humano. Segundo Santos (1999, p. 164) “a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo”.

É nesse sentido que, como demonstrado em estudo realizado por Cardoso (2016), no contexto universitário, os órgãos que atuam na área dos Direitos Humanos encontram-se, em sua maioria, vinculados aos Centros de Ciências Jurídicas das Universidades/Faculdades de Direito, bem como aos Centros de Filosofia, Ciências Humanas, Artes e Letras. Além disso, dada a sua interdisciplinaridade, a inserção dos Direitos Humanos nesse meio tende a atravessar diversos setores institucionais, de gestão universitária e acadêmicos, aparecendo principalmente na tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Na perspectiva pluridisciplinar, as áreas que apareceram como protagonistas na abordagem dos direitos humanos foram o Direito, a Sociologia, Antropologia e Ciências da Educação. Destaca-se que a área do Direito foi a que teve maior

21 Destaca-se como documentos que fundamentam a EDH nas instituições de ensino: Diretrizes Nacionais para EDH, ao Plano Nacional de EDH – PNEDH e ao Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH.

destaque, sendo este um dado fundamental para esta pesquisa, pois o intuito é justamente questionar com, apesar de ser a área com um protagonismo, é tida como a que adota no seu ensino diversas práticas a serem discutidas e (re)pensadas, conforme debatido no tópico anterior.

Um dos pontos evidenciados na pesquisa mencionada e que serve como ponto de partida nesta reflexão, é que o processo formativo muitas vezes é visto apenas sob a perspectiva do ensino. Todavia, atribui-se à pesquisa e a extensão os maiores avanços no que diz respeito aos direitos humanos. Assim, é necessário um esforço para articular esses três campos (pesquisa, ensino e extensão), e trazer uma maior atuação da educação em/para os direitos humanos dentro do ensino nos cursos de Direito. Fato é que, segundo Cardoso (2016), no contexto universitário, a porta de entrada dos direitos humanos foi a extensão, ingressando por meio dos movimentos sociais.

O mesmo autor reconhece que quando se olha para o ensino, este possui um campo de atuação amplo como a graduação, pós-graduação, disciplinas formais, temas transversais, podendo envolver todas as áreas acadêmicas. É neste ponto que fica evidente a importância de trabalhar cada vez mais essa temática no campo do ensino, contudo, sem dissociá-la da pesquisa e da extensão.

Para isto, um dos caminhos iniciais é a análise do Projeto Pedagógico do Curso. Para Cardoso (2016, p. 79), “no Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação e de pós comumente está explícito um determinado compromisso ético-político na formação e na futura atuação profissional de nossos alunos. Obviamente isso implica opções e posturas na nossa atuação como docente e pesquisador”. O autor ainda aponta que a dimensão política deste projeto se refere às diretrizes do curso para formação cidadã consciente e atuante na coletividade. Contudo, muitos projetos não se delimitam apenas a este sentido e se comprometem efetivamente em assumir um compromisso social e contribuir para que ocorram transformações sociais. Assim, a universidade, enquanto instituição, assume a responsabilidade de atuar ativamente nesse processo.

Apesar do PPC ser o principal documento de análise deste estudo, defende-se que este não reflete sozinho a forma como os direitos humanos são trabalhados no contexto do curso de Direito, assim, outros documentos também serão utilizados no processo de análise. Isso porque a identificação da presença dos direitos humanos e da educação em direitos humanos dentro da universidade através da análise de todo

esse conjunto documental pode contribuir para aprofundar o compromisso social do PPC e, conforme Cardoso (2016, p. 97), “construir novos paradigmas de conhecimento humanizado e humanizante”.

Na análise documental referida, busca-se trabalhar com três categorias (humanização, relação dialógica e prática educativa). Estas categorias serão analisadas, principalmente, no PPC do curso de Direito e nos demais documentos selecionados. Diante disso, o aprofundamento teórico dos seus conceitos, características e campo de aplicação, torna-se basilar para catalogação dos dados que será realizada no terceiro tópico deste capítulo, bem como para as análises e discussões que serão travadas acerca da temática no último capítulo desta dissertação.

Os tópicos que seguem visam iniciar o leitor e a leitora em tais aspectos conceituais para que, posteriormente, este compreenda como tais categorias influenciam na formação em/para os direitos humanos a partir dos documentos analisados. A base teórica da categoria da humanização utilizada é o pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire; já para a categoria da relação dialógica utilizou-se Mikhail Bakhtin e Martin Buber; e, para análise das práticas educativas, utilizou-se Antônio Zabala.

Ressalta-se que o estudo da dialogicidade parte das obras desenvolvidas por Mikhail Bakhtin e Martin Buber, não como forma de substituição a perspectiva freireana, mas como complementação e aprofundamento de análise dessa categoria. Bakhtin é tido como um dos principais pesquisadores acerca da linguagem humana, nascido no final do século XIX, em Oriol, na Rússia. Sua obra foi incorporada no ocidente a partir da década de 1970, desencadeando investigações no campo da educação, da história, da psicologia, das artes, entre tantas outras.

Conforme se observará das reflexões a seguir, Bakhtin é um dos autores que mais contribuiu com o estudo acerca do diálogo. Seus estudos foram desenvolvidos com o de outros autores russos, formando-se o que se denominou de “Círculo de Bakhtin”, que constituía um grupo de filósofos e estudiosos que desenvolveram os estudos dialógicos.

Em que pese não ser um autor latino-americano, seus estudos tiveram forte aceitação principalmente no Brasil e, assim como já mencionado em tópicos anteriores, não foi utilizado como critério de inclusão neste trabalho apenas autores

latino-americanos. A ênfase dada consiste nas discussões travadas pelos autores e na possibilidade delas se inter-relacionarem na construção de um pensamento crítico.

Em relação a Martin Buber, importante destacar que este nasceu na cidade de Viena, Áustria em 1878 e faleceu em 1965, tendo recebido o título de doutor em filosofia pela universidade de Berlim. Destaca-se que foi professor na Universidade de Frankfurt, mas foi destituído do cargo pelos nazistas. A concepção de diálogo de Buber surge a partir de um viés religioso e das ideias do hassidismo, um movimento religioso judaico que surgiu no século XVIII como uma espécie de revolta contra as elites econômicas e intelectuais da época.

Por fim, adotou-se como base os estudos de Antônio Zabala para trabalhar a categoria das práticas educativas por ser um dos principais pesquisadores e divulgadores do construtivismo, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos na construção dos conhecimentos. Esta perspectiva que o autor aborda é um dos caminhos traçados para promoção de uma verdadeira educação em direitos humanos, como será discutido com mais profundidade posteriormente, motivo pelo qual justifica-se a relevância de sua adoção neste capítulo.

Apesar dos autores escolhidos para compor este capítulo não integrarem a mesma base epistemológica, o estudo das suas teorias trouxe pontos em comum que articulam as competências e habilidades que este estudo visa trabalhar. Cada autor foi considerado neste trabalho como um pedaço de um vitral que, com suas histórias e bases de estudo diferentes conseguem, juntos, articular as três categorias aqui propostas, convergindo para conceitos semelhantes e integrados na luta por uma educação humanizadora e dialógica.

4.1 A categoria da humanização a partir do pensamento pedagógico e social de Paulo Freire

O termo “humanização” pode ser empregado em diversos contextos e em diversas áreas do conhecimento como: humanização da saúde, humanização política, educação humanizadora, comunicação humanizada, empresas com práticas humanizadoras, entre tantas outras. De forma geral, segundo Waldow e Borges (2011), humanizar significa tornar humano, dar condição humana, tornar benévolo, é estar coerente com os valores. Ainda destacam que a solidariedade também está associada com a humanização e que a dignidade humana é o seu fundamento.

Importante mencionar que a categoria da desumanização será trabalhada em paralelo com a da humanização. Isso porque, muitas vezes, torna-se mais clara a compreensão do primeiro termo, pois em um sentido amplo trata-se da perda de atributos humanos ou, ainda, da dignidade. Conforme Waldow e Borges (2011), consiste em uma desqualificação, em olhar o outro tornando-o inexistente como humano, como algo sacrificável. Assim, para compreensão da humanização torna-se fundamental seguir, primeiramente, pelo caminho da desumanização.

Como já explanado, o presente estudo delimita-se na seara educacional, assim, o conceito de humanização e desumanização aqui trabalhados, parte das ideias acima evidenciadas para um detalhamento maior neste campo de estudo. Neste tópico, o pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire exerce um especial relevo na discussão acerca das categorias de humanização e desumanização que o presente estudo visa trabalhar.

Destaca-se como algumas das categorias de desumanização que serão utilizadas: as relações desumanizadoras entre opressores e oprimidos, bem como o silêncio destes; a concepção bancária como instrumento de opressão; o individualismo que conduz a uma forma de ser menos; coisificação dos homens. Já em relação às categorias de humanização, tem-se: o diálogo como fundamento de humanização; o ser humano como inacabado e em constante construção; a práxis, que implica na ação e na reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

É fundamental destacar que a formação em direitos humanos visa, dentre outras questões, conscientizar e sensibilizar pessoas acerca do respeito e importância que deve ser dada ao ser humano. Mostra-se uma das principais ferramentas para a afirmação de direitos e, conseqüentemente, para formação cidadã. Através dela, visa-se conseguir sentir, pensar e agir, dentro de uma perspectiva crítica, curiosa e criativa, diante de injustiças e desigualdades sociais, bem como reconhecer o outro como um sujeito de iguais direitos. Possibilita, ainda, segundo Silveira et al (2007) a promoção de mecanismos que revertam quadros de diferenciações sociais, discriminatórios, violentos, promovendo-se a dignidade da pessoa humana, prevista constitucionalmente.

Um dos desafios dessa formação é a desumanização. Esta consiste em uma desqualificação do outro em seus mais variados aspectos, tornando indiferente ou inexistente enquanto humano, considerando-se a sua existência sacrificável, não possibilitando qualquer capacidade de identificação. Para Waldow e Borges (2011), a

desumanização pode se iniciar de várias formas, desde contextos históricos que pregam discursos de oprimidos a serem destruídos até concepções preconceituosas relacionadas a determinados grupos. Essas ideias ao serem replicadas geram um olhar já contaminado acerca do outro.

Reverter ideias e discursos desumanizantes demanda não só a utilização do conhecimento ou do saber científico, mas principalmente de práticas educativas que sejam capazes de tornar o indivíduo sensível a esse quadro. O profissional tem um compromisso com a sociedade e, antes de tudo, consigo mesmo, pois também é humano. Neste sentido, segundo Freire (1979, p. 4) “a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Esse medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização [...]”.

Tornar-se neutro em relação a esse processo também é comprometer-se com a desumanização. Nesta perspectiva, Silveira et al (2017) percebe a importância da atuação e postura ativa do profissional nessa seara, isso porque o ensino dos direitos humanos mostra-se mais capaz de sensibilizar o outro por meio das práticas pedagógicas empregadas do que pelo conteúdo daquilo que é abordado nas disciplinas.

Neste ponto, torna-se cada vez mais relevante²² discutir formas de reverter esse quadro e trabalhar os direitos humanos de maneira efetiva. Isso porque somente o homem, por meio de uma ação-reflexão-ação, possui a capacidade de atuar, refletir, operar, transformar e comprometer-se com uma mudança. Assim, conforme Freire (1979), é fundamental que se aproxime da realidade para que possa efetivamente e concretamente promover transformações a partir de um compromisso ligado à solidariedade (não devendo ser um sujeito passivo) e ao campo profissional (que reflete em uma dívida do homem para com a sociedade).

Discutida esta primeira categoria de desumanização aqui proposta, parte-se para análise da segunda categoria que consiste na concepção bancária de educação como instrumento de opressão. Destaca-se que, no capítulo anterior, algumas reflexões foram travadas acerca desta categoria, mas, devido a sua relevância para este estudo, dar-se-á neste tópico um aprofundamento à sua análise. Inicialmente,

22 Essa relevância decorre principalmente da necessidade de formar sujeitos ativos, participativos e conscientes do seu papel social. Tornar-se neutro em meio a uma sociedade tão complexa como a que estamos inseridos atualmente é compactuar com a estagnação de ideias e comportamentos.

deve-se compreender em que consiste esse ensino bancário. Para Freire (1987), este ensino consiste em uma educação narrativa, em que na relação educador-educando o primeiro se considera como exclusivo detentor do conhecimento a ser transmitido. A educação acaba por consistir apenas no ato de depositar, transferir e transmitir os conhecimentos e valores do educador.

Ressalta-se que Freire (1994) deixa claro que sua crítica não está pautada na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz, ou seja, não são essas práticas que constituem a concepção bancária de educação. A grande crítica consiste na pura transferência de conhecimentos que foram acumulados pelo professor ao aluno, sem que estes possam participar do processo formativo e contribuir com as suas próprias vivências, construindo-se, uma aprendizagem dialógica, problematizadora, democrática, que desafie os educandos em sua curiosidade. Neste sentido, Freire (1987, p. 37) destaca que:

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. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Depreende-se das lições acima uma crítica ao próprio sentido do ser, do existir. Isso porque é um tipo de educação que satisfaz o interesse dos opressores, criando uma cultura do silêncio, em que não há questionamentos, críticas, inquietações ou transformações. O que se busca é mudar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, o que demonstra a força desumanizadora que esse tipo de educação possui. A partir dessa reflexão, Freire (1987) defende uma libertação autêntica, afirmando o autor que esta é a humanização em processo, ou seja, é práxis.

A terceira categoria de desumanização aqui proposta trata do individualismo que conduz a uma forma de ser menos. Segundo Freire (1996), não se pode confundir ou distorcer a categoria da autonomia com o estímulo ao individualismo. A autonomia

é a possibilidade o indivíduo participar do seu próprio processo de aprendizagem, não sendo apenas objeto, mas sujeito da sua construção histórica. Embora a autonomia se relacione com a ideia de personalidade, ela é construída através das experiências que o homem possui com o mundo. Tal personalidade só se mostra possível através do reconhecimento do outro.

O individualismo advém, principalmente, do modelo econômico. A sociedade contemporânea advém da lógica capitalista em que o processo de desumanização e de coisificação dos homens e mulheres se torna ainda mais acentuado. Tal situação retira dos sujeitos a capacidade de construir suas próprias narrativas, de criar, de interferir na realidade, o que acaba sendo inserido em um contexto de isolamento e solidão que são oriundos da lógica individualista.

A coisificação²³ dos homens, última categoria de desumanização aqui posta para discussão, muito se relacionada com a categoria do individualismo acima debatida. O processo de desumanização decorrente da lógica capitalista coisifica o homem, bem como a relação de opressão em que estão inseridos faz com que seja distorcida ou apagada a vocação humana do ser mais. Assim, fazer com que lutem pela humanização é, conseqüentemente, lutar para que deixem de ser coisa.

Passando-se para análise e discussão da humanização, esta será debatida, inicialmente, a partir da ideia de diálogo como fundamento de humanização. Destaca-se que nas obras de Paulo Freire, aqui tomadas como marco teórico do presente capítulo, a categoria do diálogo se encontra presente em todas as obras analisadas. O autor revela a importância desta categoria ao apontar que o diálogo é inerente a condição humana, que se comunicar é uma necessidade essencial à sobrevivência e que é o ponto central da atividade de ensinar. Freire (1979, p. 39-40), respondendo o que é o diálogo, afirma que:

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência”.

23 Para Freire o conceito de coisificação está relacionado aos processos de alienação e dominação, em que se reduz o indivíduo a mero objeto.

[...] É no diálogo que nos opomos ao antidialogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição. O antidialogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente [...]

Observa-se da citação acima que, para o autor, o diálogo tem importância nos mais diversos campos da vida humana: político, histórico-cultural, educacional, entre outros. Todavia, o que se percebe constantemente é a prática do antidialogo que se torna ainda mais presente em uma sociedade de classes. Fundamental destacar que o diálogo como forma de humanização retratado por Freire não é o diálogo entre oprimidos e opressores, mas sim o diálogo dos oprimidos para superação dessa condição de oprimidos, ou seja, na luta contra os opressores. É este tipo de diálogo que é abordado em suas obras como capaz de promover mudanças.

Na América-Latina, a cultura do antidialogo se tornou comum. O educador assumiu um papel de impor ou apenas doar comunicados e fórmulas que são recebidas de forma passiva pelos alunos. Percebe-se que não há criação nem por parte do que impõe ou doa e, muitos menos, por parte daquele que recebe, pois não há diálogo. Neste sentido, o diálogo surge como um meio de desafiar determinado grupo a repensar ou pensar acerca dos saberes que, muitas vezes, vão se mostrando insuficientes para explicar os fatos.

No contexto educacional, Freire (1996), destaca a necessidade de que professores e alunos se assumam como seres epistemologicamente curiosos. Isso significa que para promover uma dialogicidade é necessário que seja estimulada a pergunta e a própria reflexão crítica acerca da pergunta. Implica, ainda, em um método ativo e participante e em uma responsabilidade social e política.

Ocorre que esse diálogo se inicia antes mesmo dessa relação educador-educando, ou seja, começa na busca do próprio conteúdo programático. Desta forma, é fundamental questionar o que será dialogado, como será dialogado, qual o público que participará do diálogo e qual a realidade que será dialogada. Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 55), aduz que: “[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural” [...]”.

Nesta linha de pensamento, insere-se a discussão do ser humano como inacabado e em constante construção. Isso porque não existiria educação se o

homem fosse um ser acabado, ele se educa justamente porque se sabe inacabado, porque busca constantemente ser mais. Essa é a raiz da educação e quando assume o seu papel humanizador é no sentido de que o educador não pode ser colocado em uma posição superior quando ensina, até porque, mesmo os considerados mais ignorantes não são ignorantes absolutos.

Desta maneira que a categoria da práxis ingressa no estudo, sendo afirmado por Freire (1987, p. 25) que: “[...] Sem ela (a práxis), é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. A práxis libertadora parte da ideia de proporcionar uma ação e uma reflexão dos homens em relação ao mundo, no intuito de transformá-lo. Busca superar o estado de inércia imposto pelas relações opressoras e hegemônicas impostas pelo sistema capitalista, pois a libertação está pautada em atribuir aos indivíduos uma postura questionadora, crítica e prática que proporcione a sua transformação e a da realidade em si.

É uma atividade/ação que parte do aspecto teórico de descoberta do opressor e, a partir dessa capacidade de compreensão, permite ao oprimido questionar, transformar e criar a sua realidade. Ocorre que defender a libertação, por si só, acaba encontrando um problema grave nessa busca pela ruptura da opressão. Isso porque a realidade da opressão funciona como um verdadeiro mecanismo de absorção daqueles que nela se encontram inseridos, como destaca Freire (1987, p. 24) “funciona como uma força de imersão das consciências”. Neste ponto, o autor afirma a necessidade de uma libertação que seja autêntica, ou seja, o homem não pode ser visto como um ser teórico, abstrato ou isolado do mundo, mas como parte das relações sociais e históricas.

Freire (1987, p. 43) aponta que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante”. Percebe-se que a práxis autêntica é aquela que está a serviço do processo de humanização, compatível com o buscar ser mais discutido anteriormente.

O autor ainda aponta a práxis revolucionária com uma verdadeira forma de denunciar a opressão, bem como de anunciar novas possibilidades. O trabalho educativo é capaz de contribuir para um processo revolucionário, processo esse que visa combater o processo desumanizante de não permitir o pronunciar a palavra. Fazendo um diálogo entre Freire e Brandão (2017), a palavra é um ato de poder. Quem detém a palavra tem o direito de falar, de pronunciar o sentido do mundo, de

ditar a ordem social, de ordenar à vontade, de criar nomes, de impor regras, ideias e valores. E isso tudo é possível porque existe um outro lado que se mantém em silêncio e que está nessa condição, muitas vezes, por não saber ou por não ter sido oportunizado esse pronunciar a palavra.

Neste sentido, Freire, ao pronunciar a palavra, denuncia diversas violações que ferem a própria dignidade humana, decorrentes, principalmente, dessa relação entre opressores e oprimidos. Importante destacar que no processo de colonialização, o saber, as regras e a forma de pensar/agir foram impostas sem levar em consideração a palavra daqueles que foram colonizados. No contexto brasileiro, ser negro, mulher, criança, idoso, ou possuir alguma limitação de natureza física, representou uma condição de subalternidade de direitos e das funções sociais dos indivíduos. Isso fez com que a opressão ganhasse voz, enquanto tentou-se apagar a palavra dos oprimidos.

Neste sentido, Freire (1987) destaca a necessidade de uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão, luta e revolução dos oprimidos. Revolução esta que deve sair do campo teórico e, na prática fazer com que os homens possam superar o estado de meros objetos e de dominação, para que assumam o seu papel como sujeitos da História.

4.2 Relação dialógica e a prática educativa em/para os direitos humanos no ensino superior

No tópico anterior a categoria do diálogo foi abordada a partir do pensamento de Paulo Freire dentro do contexto de humanização trabalhado pelo autor em suas obras. Neste tópico, dada a relevância para o presente estudo, busca-se dar uma maior ênfase a esta categoria, principalmente diferenciando o simples diálogo da **relação dialógica** que se busca dentro das próprias práticas educativas em nível de educação superior, que serão melhor conceituadas e debatidas ainda no presente tópico.

Iniciando os apontamentos trazidos por Bakhtin (2012) acerca da categoria em estudo, destaca-se a existência de duas concepções de diálogo: diálogo em sentido estrito e diálogo em sentido amplo. A primeira concepção segundo Bakhtin (2012, p. 117) significa que “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. Este

primeiro conceito trazido pelo autor demonstra uma concepção mais física do diálogo, demandando uma relação face a face entre os sujeitos. Já em relação ao segundo sentido, Bakhtin (2012, p. 117) aponta que “[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

Nesta segunda perspectiva, percebe-se que o diálogo não envolveria apenas o emissor e o receptor da mensagem, nem apenas a ideia de discurso ou de simples atos de fala. No sentido amplo, além de abranger a noção de recepção da mensagem emitida, tem-se a perspectiva de incorporação do outro no diálogo, para que se possa construir um espaço de embates e lutas que podem contribuir na concepção de realidade social. Assim, o outro também passa a ser um sujeito-emissor nesse diálogo, dando-se espaço para as denominadas vozes sociais.

Importante esclarecer que, para o autor, a noção de recepção da mensagem e incorporação desta aqui defendida não significa que os sujeitos devem absorver e concordar com tudo que lhes é dito, mas que possam refletir e construir suas próprias respostas para os outros sujeitos que estão participando deste diálogo. É nesse contexto de “presença das palavras no outro nas palavras do eu” que a ideia de relação dialógica para Bakhtin vai ganhando forma. A mera autoria individual perde espaço para construção de um sujeito coletivo.

Fundamental esclarecer, ainda, que para este autor, o princípio dialógico permeia a concepção de linguagem, assim, ele afirma que há uma predominância do monologismo nos discursos atuais, ou seja, um discurso único, autoritário, uma verdade definida que se resume a réplicas. É com base na crítica a esse modelo que se propõe o dialogismo como base para construção da “relação entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro”.

Abordada a perspectiva de relação dialógica para Bakhtin, passa-se a análise em relação às ideias de Martin Buber. Para Buber (2009), na concepção de diálogo, os seres humanos podem apresentar dois tipos de conduta, quais sejam: o propagandista e o educador. O propagandista seria aquele que busca impor sua opinião e apoderar-se do outro, enquanto este seria um mero receptor. Já o segundo, seria aquele que se interessa pelo outro, que se preocupa que este construa duas opiniões, sua singularidade. Assim, o educador é aquele que busca ajudar o outro a

pronunciar sua palavra. Neste ponto, o Buber (2009, p. 26) enfatiza a necessidade de distingui cuidadosamente a atividade educativa da propaganda:

[...] a atividade educativa tem que ser cuidadosamente distinguida da propaganda. O propagandista não tem nenhum interesse real pelo homem sobre o qual deseja influir, suas qualidades individuais só o interessam na medida em que delas se pode servir para nele inculcar sua “mensagem” [...] Entre o propagandista e o seu “público” a relação é apenas eu-isto, não há qualquer diálogo real. O verdadeiro educador, porém, tem por objetivo básico o desenvolvimento das qualidades individuais do educando, e sabe que isso não é possível através da imposição de sua vontade e de suas ideias sobre o outro, mas somente se for capaz de “escutar” o outro, de estabelecer um diálogo autêntico com ele.

Os conceitos de propagandista e educador trazidos pelo autor e diferenciados acima, demonstra uma relação com as ideias apresentadas no tópico anterior acerca da relação oprimido e opressor apresentada por Freire, bem como também possui relação com a significação de diálogo em sentido estrito e diálogo em sentido amplo apresentados por Bakhtin. Percebe-se que nestas relações o que se busca é uma valorização da singularidade de cada indivíduo em meio à relação com os outros.

Assim, o autor resume a discussão em três tipos de diálogo: o autêntico, o técnico e o monólogo disfarçado de diálogo. O diálogo autêntico seria o mais raro, pois não precisa que necessariamente seja falado, podendo ser silencioso, conforme Buber (2009, p. 53-54) “onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva”.

O diálogo técnico é tido como o mais comum na existência moderna, sendo ele aquele para Buber (2009, p. 54) “movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo”. O seu objetivo é apenas comunicar algo, convencer alguém de algo ou cumprir tarefas em função dos papéis que foram lhe atribuídos no seio social. Por fim, o monólogo disfarçado de diálogo é aquele em que se percebe uma desvalorização, desinteresse e banalização em relação ao outro, não se percebe aqui a possibilidade de diálogo, pois a comunicação não está pautada na necessidade de comunicar ou aprender algo, mas apenas de ver confirmada ou reforçada a própria autoconfiança do indivíduo.

Todas essas ideias trazidas pelo autor, ajudam, inclusive, a compreender a ideia de humanização, pois é através de uma relação dialógica que se abre a possibilidade de se pensar de forma integrada a singularidade de cada indivíduo no

contexto coletivo e autêntico de diálogo trazido pelo autor. Assim, é possível que este se posicione frente a essa coletividade que não é mais estar um ao lado do outro, mas estar um com o outro.

Abordados os principais pontos acerca da relação dialógica a partir dos pensamentos de Bakhtin e Buber, passa-se à discussão acerca do conceito e principais questões caracterizadoras das práticas educativas. Frise-se que não se buscou nas linhas acima esgotar todas as abordagens dos autores referidos acerca da categoria do diálogo, mas apenas relacionar as suas contribuições com as já trazidas do tópico anterior, proporcionando um aprofundamento nos aspectos que foram considerados relevantes à pesquisa, ou seja, abordar as relações dialógicas na perspectiva da educação e da humanização.

Segundo Zabala (1988), ao se trabalhar com a **categoria de prática educativa**, diversas perspectivas podem ser analisadas como a concepção de ensino e aprendizagem, a sua função social, os objetivos educacionais, o papel dos professores e alunos, a organização do conteúdo, os recursos didáticos, os materiais curriculares, entre tantas outras. Não é o objetivo deste trabalho realizar um estudo exaustivo para cada uma dessas concepções, mas entender como o seu sentido dialoga com a educação em/para os direitos humanos.

Marques e Carvalho (2016, p. 123), trazem um conceito formal para as práticas educativas, afirmando que estas podem ser definidas com “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Dois modelos de práticas educativas podem ser depreendidos a partir dessa concepção: o conservador e o emergente.

O primeiro modelo, apesar de se pautar na valorização do conteúdo humanístico e da cultura geral, acaba adotando um direcionamento que se caracteriza pela reprodução dos conhecimentos, com aulas meramente expositivas, sistematizadas, desvinculadas de outras disciplinas e, muitas vezes, da realidade social. Esse modelo de prática se assemelha ao de educação bancária trabalhado no tópico anterior, bem como ao modelo que vem sendo visto nos mais diversos cursos de direito brasileiros, como também debatido no terceiro capítulo desta dissertação.

No modelo emergente, a aprendizagem é tida como elemento central da concepção de prática educativa. Tal aprendizagem parte do pressuposto de participação ativa do indivíduo na construção do conhecimento, o estudante é

estimulado a questionar e agir com autonomia, criatividade e criticidade, bem como o professor não se constitui como um mero depositário de conhecimentos. Assim, assemelha-se a concepção também tratada no tópico anterior.

É a partir desse modelo crítico, de lutas pelo reconhecimento e defesa da dignidade humana, participativo e contra hegemônico às práticas autoritárias, de exploração e dominação, que segundo Zenaide (2008) surge um novo campo dentro das práticas educativas, qual seja: o da educação em/para os direitos humanos. Conforme a autora, percebe-se que estes direitos analisados dentro do campo das práticas educativas necessitam de uma maior fundamentação em seus aspectos pedagógicos, teóricos, filosóficos, históricos, políticos, metodológicos, bem como em suas próprias diretrizes.

As práticas educativas em direitos humanos tem sido construídas a partir da aproximação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos produzidos a partir do ensino formal, da educação popular e da pesquisa. Este pode ser considerado um dos grandes desafios da educação em/para os direitos humanos, o de articular esses saberes, fazer com que sejam disciplinados no PPC de um curso acadêmico e demais documentos formais, mas não só, que possam ser transversalizados.

5 DO ESTUDO TEÓRICO À PERSPECTIVA DOCUMENTAL E DE CAMPO

Conforme destacado no tópico destinado à metodologia da pesquisa, após o estudo teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, as etapas seguintes consistem em uma pesquisa documental, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (2004), e uma pesquisa de campo, realizada com professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante do curso de Direito da Urca, Campus Multi-institucional Humberto Teixeira.

Apesar de se reconhecer a relevância do estudo documental para fins de catalogação formal dos dados, não seria este suficiente, por si só, para refletir a problemática que esta pesquisa se propõe a discutir. Diante disso, metodologicamente, optou-se pela pesquisa de campo dada a sua relevância para o presente objeto de estudo.

Conforme já enfatizado, os dados estão organizados e, a seguir, serão discutidos a partir de três categorias: **humanização/desumanização, relação dialógica e práticas educativas**. Tais categorias foram selecionadas a partir do estudo teórico, pois refletiram um dos principais objetivos que esse estudo possui, qual seja: compreender as interconexões entre os documentos que constituem a base de formação do curso de Direito e o que os seus docentes vivenciam e esperam do ensino do direito, em particular dos direitos humanos.

Investiga-se quais práticas, atitudes, valores e comportamentos esse curso de Direito entende como necessários para formação de discentes comprometidos com a promoção efetiva da dignidade humana. Visa-se, com isso, refletir sobre: *Como formar profissionais comprometidos com os direitos humanos? Como superar o ensino estritamente formal e tecnicista para abrir espaço ao diálogo? Como articular o ensino teórico com a realidade social? Como inserir o aluno de Direito nas práticas de defesas sociais e coletivas? Como tornar efetivo o papel social da universidade? São estes questionamentos que sustentam a base desta pesquisa.*

5.1 A formação em direitos humanos na estrutura curricular do curso de direito da URCA, Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira

Trazendo inicialmente um panorama geral sobre o lugar da educação em direitos humanos no referido curso de Direito, importante trazer esclarecimentos sobre

os seguintes pontos antes de adentrar na análise específica das três categorias elencadas: grupos de pesquisa e extensão vigentes; atual conjuntura do PPC na instituição; bases legais que o PPC se fundamentou; presença do termo Educação em Direitos Humanos no PPC.

Em relação aos grupos de pesquisa, foram identificados dois grupos, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Direitos Humanos Fundamentais – GEDHUF e o Observatório Constitucional: Processo Constitucional Contemporâneo e Judiciário Brasileiro. Em que pese ambos constarem no PPC, apenas o primeiro está em funcionamento no campus de Iguatu.

O GEDHUF²⁴ foi criado no ano de 2008 por meio da iniciativa de professores e alunos do curso de Direito no campus Crato. Esse grupo é formalizado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa da CAPES e, além do estudo e discussão de textos voltados à temática dos direitos humanos, também é responsável pela realização de eventos, palestras, minicursos, entre tantas outras atividades. As atividades do grupo foram levadas e hoje também são desenvolvidas no município de Iguatu, buscando sempre dialogar com pesquisadores, professores e lideranças de movimentos sociais sobre Direitos Humanos nas suas mais diversas dimensões.

Conforme informações obtidas no Diretório do CNPQ (2022), a existência do grupo justifica-se pela necessidade de consolidar a pesquisa em direitos humanos fundamentais como uma área autônoma de estudo no Brasil, bem como para o fortalecimento da pesquisa nesse campo de estudo na instituição e pela necessidade de uma formação de profissionais voltados à temática dos Direitos Humanos.

Atualmente o grupo conta com nove linhas de pesquisa, quais sejam: Estado, direitos humanos e justiça socioambiental, Democracia, Memória, História e Estado de Exceção, Direito Internacional dos Direitos Humanos, Direitos fundamentais nas relações privadas e na ordem econômica, Direitos Humanos e Grupos Vulneráveis, Direitos Humanos, Criminologia e Segurança Pública, Efetividade dos Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, Filosofia e Teoria dos Direitos Humanos e Língua, Discurso e Identidades (CNPQ, 2022).

Em relação aos projetos de pesquisa, o curso conta com cinco projetos, quais sejam: Justiça criminal negocial e o paradigma da justiça restaurativa; O lugar da

24 Mais informações acerca do grupo de pesquisa podem ser encontradas no seguinte site: <http://direitoshumanosurca.blogspot.com/>

vítima na ciência penal brasileira; A efetividade dos direitos fundamentais e humanos na educação na visão dos professores de ensino médio no município de Iguatu/CE; Promoção, garantia e efetividade dos direitos fundamentais e humanos no século XXI; e, O novo velho: recepção e contestação do jusnaturalismo nas faculdade de ensino brasileiras por estudantes e professores.

Em relação aos projetos de extensão, estão vigentes os seguintes: Simulado do modelo das nações unidas; Observatório da violência contra a mulher; e, Direitos humanos na escola: educação em/para os direitos humanos no ensino médio de Iguatu/CE.

Tanto o PPC como os principais pontos relacionados à pesquisa e extensão serão trabalhados a partir das categorias elencadas na metodologia, analisando a presença ou ausência desses termos, visando refletir como, documentalmente, a universidade aborda a EDH. Ressalta-se que sistematizações realizadas no campo das licenciaturas demonstraram uma carência dos processos de EDH no currículo básico de formação inicial de professores. A pesquisa de Benevides, Amorim e Rego (2018, p. 318), demonstrou que “quando existentes, são trabalhados sem profundidade, sem estabelecer conexões com o universo maior dos conteúdos dos direitos humanos”.

O curso de Direito da URCA possui um PPC que passou por recentes atualizações. Tendo em vista o período delimitado para coleta e estudo dos materiais, esta análise já foi realizada a partir dessa nova perspectiva trazida pelo PPC. Importante mencionar que esta dissertação não visa realizar um estudo comparativo entre os PPCs, contudo, a título de esclarecimentos, os principais pontos alterados referem-se à matriz curricular, pois algumas disciplinas passaram a integrar a grade obrigatória e outras foram retiradas ou transformadas em disciplinas optativas.

Neste ponto, compete esclarecer a atual conjuntura do PPC. Os três primeiros semestres do curso continuam priorizando disciplinas mais interdisciplinares e propedêuticas²⁵, mantendo-se, assim, a mesma estrutura em relação à essas disciplinas que o PPC anterior mantinha. A diferença consistiu na retirada da disciplina

25 Disciplinas do primeiro semestre: Psicologia Geral, Filosofia Geral, Metodologia do Trabalho científico, Introdução ao Estudo do Direito e Ciência Política e Teoria Geral do Estado. Disciplinas do segundo semestre: História do Direito, Sociologia Geral e Jurídica, Teoria Econômica e Direito, Teoria Geral do Direito, Antropologia Cultural e Direito. Disciplinas do terceiro semestre: Direito civil I, Direito constitucional I, Direito Penal I, Hermenêutica Jurídica e Filosofia Jurídica.

de Direito Romano da grade obrigatória, para inseri-la como disciplina optativa, e da inclusão da disciplina de Hermenêutica Jurídica na grade obrigatória, antes integrante das disciplinas optativas.

Na matriz das obrigatórias também foram incluídas as disciplinas de direito digital, mediação de conflitos, direito financeiro e execução penal. Assim, pela estrutura da matriz, os semestres iniciais dedicam-se às disciplinas propedêuticas e os demais semestres às disciplinas mais dogmáticas e práticas. Em relação à disciplina de Direitos Humanos e Movimentos Sociais, destaca-se que na matriz anterior era optativa e assim permaneceu na matriz atual.

Ainda antes de adentrar nos dados obtidos com as categorias escolhidas, é importante mencionar as bases legais que o PPC se fundamentou. Observou-se a utilização de legislações mais amplas, como a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, com alteração pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Direito no Brasil, sendo esta a legislação base de elaboração do PCC. Acrescenta-se a utilização das leis nº 4.024/61 e 9.394/96, que fixam as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Não foi encontrada a utilização de diplomas legais diretamente relacionados à temática aqui investigada como por exemplo, menção às Diretrizes Nacionais para EDH, ao Plano Nacional de EDH – PNEDH ou ao Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH.

Ainda quanto aos aspectos legais, na análise das ementas das disciplinas dos dez semestres do curso, encontrou-se referência apenas à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, na ementa da disciplina optativa de Direitos Humanos e Movimentos Sociais.

Importante fazer um discussão acerca deste dado. Quando analisadas as ementas do curso, poucas legislações foram referenciadas como base para as disciplinas, sejam aquelas mais técnicas ou as mais interdisciplinares. Houve o predomínio de obras teóricas, havendo uma variação entre doutrinas, manuais e textos mais históricos e literários. Por se tratar de um curso em que a legislação constitui sua base, a falta de referências a essa legislação pode indicar que subtende-se que a legislação será abordada, não havendo necessidade de constá-la nas ementas, bem como a preferência por indicação de obras teóricas já que nelas, inegavelmente, constarão a legislação pertinente.

Todavia, esse fato gera uma dificuldade em enxergar, apenas pela análise do PPC e das ementas, o enfoque que o curso e que a disciplina seguirá. Fato é que o PNEHD, o PNDH, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes curriculares da Educação Ambiental, entre tantas outras legislações, são basilares para enxergar a presença, pelo menos documentalmente, da Educação em Direitos Humanos no curso. Segundo Benevides, Amorim e Rego (2018) essas políticas transversais possuem a tarefa de garantir o acesso aos direitos humanos, bem como à educação em/para os direitos humanos.

O termo “Educação em Direitos Humanos” encontra-se presente no PPC no tópico destinado a discorrer sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos das disciplinas, das ações de extensão e das atividades complementares. Destaca-se aqui a especial atenção que precisa ser dada à temática dentro dos conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar e transversal, dialogando com outras questões importantes como educação ambiental, indígena, de gênero, para terceira idade, étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira, entre outras.

A maioria dos termos-chave elencados estão contidos no PPC e nas Ementas das Disciplinas, apontando para um posicionamento ético do curso no sentido de uma formação voltada à dignidade humana, à formação cidadã dos acadêmicos e à ética profissional. Contudo, da análise, algumas particularidades na utilização dos termos chamaram a atenção e merecem destaque a partir da divisão em cada uma das categorias e seus termos-chave.

5.1.1 Humanização

Como resultado da coleta de dados quanto à categoria da humanização, observou-se que quase todos os termos-chave elencados para caracterizar a categoria foram utilizados na construção do PPC. Obedecendo ao critério de presença ou ausência dos termos, o PPC não faz menção aos seguintes termos-chave: sujeito(s) de direito(s), compromisso social, libertação, sensibilização/sensibilidade, solidariedade e diferenças. **Em contrapartida, os termos mais recorrentes foram diálogo e práxis.** Os demais termos, apareceram de forma mais tímida ou pontuais. Diante disso, a seguir serão descritos e discutidos os principais pontos que chamaram atenção durante a catalogação dos dados.

A dignidade humana é tida como princípio fundamental da formação do referido curso de Direito, devendo estar presente, inclusive, nas avaliações propostas pelos docentes aos discentes. Neste ponto, o PPC destaca que o curso deve buscar um perfil do discente pautado em uma formação humanística e que preze pela valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Além disso, que haja um diálogo com a realidade vivenciada, baseada nas ideias de inclusão social e valorização da pessoa humana.

Um dos termos recorrentes na estrutura do PPC foi o do diálogo. Este aparece como um dos princípios do curso, prevendo que “as decisões acerca do funcionamento do curso devem ser precedidas de diálogo entre a Comunidade Acadêmica (docentes, discentes, autoridades da URCA e servidores técnicos) a fim de se buscar o maior nível de acerto e de legitimação pela participação” (URCA, 2021, p. 5).

Este princípio do diálogo adotado pelo PPC está em consonância com o que dispõe a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (utilizada como legislação base do PPC). A resolução prevê expressamente a necessidade dos cursos de direito desenvolverem a cultura do diálogo, assim, insere-se nas competências e habilidades que a instituição de ensino deve promover, incluindo-se na sua própria organização curricular essa necessidade.

Este **diálogo** também aparece como significado de uma segunda vertente, qual seja: a que está vinculada com a interdisciplinaridade. Assim, esta vertente será melhor discutida junto à categoria da relação dialógica, pois foi nesta que o termo interdisciplinaridade/transversalidade foi elencado. Neste momento, foca-se a discussão central do termo enquanto uma cultura a ser desenvolvida nas relações interpessoais dos sujeitos que integram o curso.

Analisando as ementas das disciplinas, todas as que são destinadas à prática jurídica²⁶ preveem expressamente a necessidade e importância de se desenvolver uma cultura do diálogo no curso de direito. Verificando as demais ementas do curso que não estejam ligadas diretamente à prática jurídica, não se visualizou uma maior presença documental da necessidade de incentivar essa cultura. Destaca-se a exceção da disciplina teórica de mediação de conflitos, pois seu viés é diretamente ligado ao estudo de técnicas que visem diminuir a cultura do litígio tão presente na

26 O curso possui 4 (quatro) disciplinas de prática jurídica: Estágio I (Laboratório de práticas processuais simuladas); Estágio II (Práticas processuais Cível e Constitucional); Estágio III (Prática processual penal); Estágio IV (Prática processual trabalhista).

sarea jurídica. Além disso, verificou-se que as disciplinas processuais também destinam um espaço para trabalhar a temática. Percebe-se, entretanto, que essa influência fica muito restrita e mais presente nas disciplinas práticas.

Todavia, é importante destacar que o olhar autocompositivo no Brasil veio ter mais destaque recentemente, após o Código de Processo Civil de 2015. Certo é que no final do século XX, segundo Santos (2011), houve um intenso movimento pautado na judicialização de questões da vida social e política que esteve assentado, principalmente, no desenvolvimento do mercado e na precarização de direitos sociais e econômicos. Isso refletiu diretamente no ensino jurídico do Brasil, o que fez internalizar uma cultura do litígio.

Romper com essa lógica ainda vem sendo um desafio. Como mencionado, o CPC/2015 foi um grande propulsor na inserção e compreensão das formas extrajudiciais de resolução de conflitos, refletindo, assim, no aprimoramento e incentivo do diálogo pelas partes, pelo Ministério Público, pelo próprio magistrado. Segundo Santos (2018, p. 629) “[...] o primado dessa mudança de perspectiva está calcado seriamente em políticas públicas de acesso à justiça, a fim de viabilizar o pleno exercício da cidadania”.

Fato é que quando o cidadão decide exercer o seu direito de ação através da intervenção judicial o que ele está decidindo é que o seu protagonismo na solução do litígio seja renunciado, aceitando se submeter a imposição de uma decisão por um terceiro. O crescimento da litigiosidade não se deu apenas em decorrência da abertura democrática e do crescimento do direito de ação, principalmente por ser reconhecido como um direito constitucionalmente previsto no art. 5º, XXXV, da CF/88. Esse aumento na quantidade de processos decorre, na verdade, de um processo social (não necessariamente jurídico), conforme aponta Santos (2018, p. 636):

Ou seja, o deslocamento do poder de regulação do Estado para a economia gera o enfraquecimento da democracia, afetando de forma significativa a cidadania. Se o Estado, com sua crise multifacetada, está infectado pela invasão do poder econômico, o Judiciário, legitimado pela simbologia paternalista, acaba por se tornar efetivamente o reduto do âmago social experimentado pelo cidadão infantilizado. A judicialização da vida é a evidência do enfraquecimento da cidadania.

O judiciário passou a assumir um protagonismo na efetivação dos mais variados direitos, seja em decorrência da ausência de atuação pelo Poder Público ou

simplesmente pelas partes estarem tão firmadas nos seus interesses que se tornaram incapazes de buscarem juntas uma solução. Quando direcionamos nossas escolhas para terceiros, sem sequer buscarmos uma solução pautada no diálogo, vê-se uma falha e um enfraquecimento na própria noção de cidadania. Assim, questiona-se: qual sociedade e quais cidadãos estão sendo formados?

Importante esclarecer que os apontamentos aqui levantados não visam uma anulação da tutela jurisdicional, pois esta é essencial quando a solução consensual pela via do diálogo não possa ocorrer ou não tenha capacidade para solucionar o problema. Assim, para o âmbito do litígio judicial seriam encaminhadas apenas as demandas mais complexas.

Não é suficiente que haja mudança no direito material e no direito processual, é necessário o desenvolvimento de uma cultura jurídica que necessita de base no âmbito de formação dos juristas. Contudo, não só. É preciso também que essa ideia, para além dos muros da academia, seja incentivada no meio social, o que se mostra um grande desafio dada a complexidade das relações sociais, principalmente em decorrência das bases individualistas que foram firmadas no decorrer do tempo.

Porém, um passo importante a ser tomado é trabalhar essa ideia dentro das universidades e faculdades de direito, visto que são esses profissionais que atuarão diretamente nas demandas das partes, podendo, assim, assumir um protagonismo na efetivação da mudança dessa cultura.

Outro termo analisado foi o da **prática/práxis**, sendo o mais recorrente no decorrer do PPC. Encontra-se presente como objetivo fundamental do curso a integração entre a teoria e a prática como condição indispensável para que o aluno tenha uma boa formação. Além disso, é tida como fundamental para construção do perfil do profissional egresso do curso de Direito, pois este deve “assumir uma postura autônoma, crítica e ética diante da dinâmica da vida no desenvolvimento de atividades profissionais em instituições públicas e privadas” (URCA, 2021, p. 33).

A práxis também ganha destaque dentro das estratégias de aprendizagem. O PPC prevê expressamente a importância de estimular a participação dos alunos em grupos que permitam que estes possam trocar suas experiências, que promovam o contato com sua realidade social, destacando técnicas como: aula expositiva dialogada, estudo de caso, estudo do meio, solução de problemas, painel de ideias, entre outras.

É destinado um tópico no PPC para tratar da relação de diálogo que deve ocorrer entre o curso de Direito com as famílias e com a sociedade em geral. Aponta-se a necessidade de ouvir as aspirações, anseios e desejos desse público para que a universidade possa contribuir na solução de seus principais problemas, direcionando, assim, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste ponto, a categoria do desenvolvimento humano encontra-se também inserida no PPC, fazendo referência, inclusive, a necessidade do curso analisar o IDH, entre outros critérios de avaliação relacionados à melhoria da qualidade de vida, para aferir essa necessidade local.

Ainda sobre **a categoria da prática**, esta foi mais visualizada quando associada às atividades do Núcleo de Prática de Jurídica – NPJ. O objetivo do NPJ é “capacitar os alunos para a prática forense, deixando-os com condições jurídicas e técnicas capazes de saber ouvir o assistido, peticionar com segurança perante o Juiz, nas fases de formalização de Iniciais, de autores e de Contestações de réus, de Petições de Acompanhamento, de Recursos, de Razões Finais etc.” (URCA, 2021, p. 49), bem como “capacitar os alunos para as práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico (E-saj), envolvendo também o aprendizado digital (letramento digital)” (URCA, 2021, p. 50).

Percebe-se que o PPC trata a categoria da práxis de forma ampla, não reduzindo apenas às atividades associadas ao NPJ. Esta categoria deve estar presente, inclusive nas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como interligada com a pesquisa e a extensão. Contudo, quando da análise das ementas das disciplinas, observou-se que no conteúdo programático, metodologia aplicada e formas de avaliação não constavam mecanismos que cobrassem do aluno uma atuação prática, partilhando o conhecimento teórico com atuações sociais e coletivas seja no âmbito da própria universidade, através da interação com outros cursos, seja no campo social.

Da análise detalhada das ementas, constatou-se que algumas disciplinas da grade obrigatória²⁷ e todas as disciplinas optativas²⁸ preveem uma avaliação transversal e trabalho interdisciplinar. Ocorre que não há especificação acerca de como seriam essas atividades. Por sua vez, as ementas das disciplinas de Direito Penal III e Direito Médico Legal preveem atividades extra sala, com visitas ao sistema prisional, ao Instituto Médico Legal - IML e instituto de criminalística. Já as ementas das disciplinas de Prática Jurídica dispõem sobre a necessidade de acompanhamento de audiências, bem como de visitas às instituições em que atuam os profissionais do direito (fórum, Ministério Público, Defensoria Pública e Poder Judiciário), além de promover o atendimento ao público no NPJ.

No geral, o que se constatou é que as ementas das disciplinas restringem-se mais a atuação do aluno em sala de aula. Maiores exceções estão atreladas às disciplinas de prática jurídica. Conforme Gustin e Caldas (2012), tradicionalmente, o ensino ministrado nos cursos de Direito para a vida prática dedicam-se mais ao treinamento profissional, havendo um distanciamento ou desconhecimento da complexidade na qual se localizam. Hoje em dia a qualidade do ensino não está atrelada apenas às instituições que possuem uma estrutura modernizada, faz-se necessário, conforme dispõe Gustin e Caldas (2012, p. 7), o conhecimento acerca de “novas condições de aprendizagem e de inserção nas culturas local, nacional e globalizada”.

O termo cidadania e igualdade aparecem no PPC como objetivos do curso e como expressões do perfil do egresso. Além disso, são tidos como termos-chave para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão na universidade. Em relação ao termo igualdade, ele também é trabalhado sob a vertente da igualdade de oportunidades dos estudantes, seja no seu ingresso no curso ou durante o seu decorrer.

A URCA, através da resolução nº 01/2017-CONSUNI, de 22 de setembro de 2017, estabeleceu o Sistema de Cotas Sociais e Étnico Raciais para ingresso na

27 Disciplina de Sociologia Geral e Jurídica, História do Direito, Filosofia Jurídica, Direito Romano, Direito Administrativo II, Processo Civil II, Direito do Trabalho I, Direito Civil IV, Direito Penal IV, Ética Profissional, Processo Civil III, Direito do Trabalho II, Direito Civil V, Direito Civil VI, Direito Empresarial I, Direito Internacional Público, Direito Ambiental, Direito Civil VII, Processo do Trabalho, Direito Empresarial II, Direito Previdenciário, Direito Eleitoral, Direito Agrário.

28 Disciplina de Mediação De Conflitos, Direito Urbanístico, Processo Constitucional, Direito Municipal, Direito Internacional Privado, Criminologia, Direito Imobiliário, Execução Penal, Hermenêutica Jurídica, Oratória Forense, Técnica Legislativa, Técnica da Pesquisa Jurídica, Direito Econômico, Direitos Humanos e Movimentos Sociais.

instituição que merece destaque. As cotas sociais se destinam a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas federais, estaduais ou municipais, já as cotas raciais são destinadas para aqueles que se autodeclararem negros, pardos, indígenas ou pertencentes às comunidades quilombolas, que passarão por procedimento complementar de heteroidentificação. Há, ainda, reserva de vagas às pessoas com deficiência, conforme disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a legislação complementar.

Além dessa política de cotas para ingresso na instituição, os demais procedimentos de seleção internos para bolsas de pesquisa, extensão, monitoria, residência universitária, entre outros, também observam tais políticas. Vê-se a preocupação da instituição para que a categoria da igualdade seja atingida, principalmente no que consiste a manutenção desses estudantes no curso.

5.1.2 Relação dialógica

Em relação a esta categoria, a maioria dos termos-chave elencados também foram encontrados no decorrer do PPC, com exceção dos seguintes: curiosidade, questionamento e autenticidade. Os termos mais recorrentes para representar esta categoria foram transversalidade e interdisciplinaridade.

Iniciando com os termos mais recorrentes, estes aparecem como forma de refletir os objetivos do curso, devendo estar presentes nas ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como nos conteúdos ministrados na Semana de Direito²⁹, nas ações do Núcleo de Práticas Jurídicas e nas atividades complementares. Assim, dentre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas está a de “apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos” (URCA, 2021, p. 34).

Em relação à perspectiva do ensino, o PPC dispõe que a transversalidade e interdisciplinaridade devem estar presentes tanto nos conteúdos da graduação como da pós-graduação, direcionando às grades curriculares a trabalharem com as mais diversas políticas sociais e de inclusão. Neste ponto, cabe fazer referência ao termo-

29 Evento que acontece anualmente, trazendo diversas atividades como: palestras, minicursos, oficinas, apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão.

chave étnico-racial, pois aparece no PPC associado à abordagem de uma educação interdisciplinar.

Os termos globalidade/global aparecem no PPC associados às disciplinas introdutórias de formação global³⁰, integrantes da grade de conteúdos obrigatórios do curso. Fato que desperta a atenção é que tais disciplinas encontram-se concentradas nos três primeiros semestres, sendo os demais semestres destinados a conteúdos mais técnicos e voltados diretamente para disciplinas jurídicas. Isso gera algumas reflexões acerca da escolha dessa matriz curricular em priorizar nos semestres iniciais que o aluno tenha contato mais frequente com disciplinas consideradas de formação global em detrimento de disciplinas jurídicas.

No curso de Direito existem basicamente quatro tipos de disciplinas: propedêuticas ou críticas, dogmáticas, práticas e complementares. Muitas universidades adotam uma certa ordem cronológica em que as propedêuticas devem vir antes das disciplinas complementares e práticas, sob o argumento de que aquelas são introdutórias às disciplinas dogmáticas, o que serviria de base para construção do conhecimento. Isso não significa que se estaria elaborando uma ordem hierárquica das disciplinas entre mais complexas e menos complexas, pelo contrário, o intuito é introduzir no corpo discente um raciocínio para familiarizar o acadêmico com a realidade em que está sendo inserido.

Discordando desse pensamento, Gontijo (2015, p. 9) argumentam que “as disciplinas propedêuticas não constituem introdução à dogmática, pelo contrário, são delas a crítica”. Assim, questiona-se quais seriam os efeitos na formação dos acadêmicos se as disciplinas consideradas propedêuticas não estivessem concentradas nos primeiros semestres. Tomando como base a pesquisa de Gonçalves e Teixeira (2014), realizada na Faculdade de Direito de Recife, os autores ao analisarem a posição das disciplinas propedêuticas no currículo, notaram alguns aspectos que chamaram atenção, como: o maior número de disciplinas dessa natureza, bem como o fato de se distribuírem ao longo da graduação, não estando concentradas apenas nos semestres iniciais.

30 Analisando a matriz curricular do curso, essas disciplinas seriam: Psicologia Geral, Filosofia Geral e Jurídica, Ciências Políticas e Teoria do Estado, Introdução ao Estudo do Direito, Antropologia Cultural e Direito, História do Direito, Teoria Econômica e Direito, Sociologia Geral e Jurídica, Direito Romano.

Os autores deram enfoque à disciplina de “Filosofia do Direito”, pois perceberam que o curso possui na grade curricular uma disciplina introdutória de “Filosofia”, que está situada no primeiro período do curso e uma disciplina de “Filosofia do Direito”, situada no nono período. Além disso, os discentes ainda têm a possibilidade de cursarem a disciplina optativa de “Filosofia do Direito 2”. O fato da disciplina de “Filosofia Jurídica” estar localizada no nono semestre do curso é algo que, quando se compara com a grande maioria dos cursos de direito brasileiros, gera estranheza, pois normalmente a concentração de tais disciplinas ficam restritas aos semestres iniciais, como se observa no caso da URCA.

Ao acompanharem a turma de “Filosofia do Direito” no nono período, perceberam que o debate fluía, mostrando que os discentes já possuíam um capital cultural mais rico. Uma das conclusões que os autores chegaram é que a concentração de tais disciplinas nos primeiros semestres pode gerar alguns efeitos. O primeiro seria o fato dos discentes considerarem as disciplinas propedêuticas como algo supérfluo, pois estariam ansioso pelo contato com as disciplinas jurídico-dogmáticas. Outro efeito decorria do fato dos discentes dos semestres iniciais ainda não conhecerem da dogmática, o que acabaria limitando a discussão e amplitude da disciplina.

Observando-se todas essas reflexões, o que se pode concluir é que a construção da matriz curricular deve se pautar em dois questionamentos: a que demanda se quer atender? Qual o tipo de compromisso que as faculdades de direito possuem com seus discentes? E para isso é preciso também ter em mente que uma formação humanística, crítica e reflexiva não está atrelada apenas às disciplinas consideradas propedêuticas, mas a todas as disciplinas que compõe a matriz curricular.

No que consiste aos termos sustentabilidade/sustentável, estes encontram-se associados ao cumprimento da missão institucional, pois a universidade vem contribuindo para a busca de solução dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social sustentável das regiões onde se faz presente. Assim, na região Centro-Sul do Estado do Ceará, a URCA também possui como

missão contribuir para o desenvolvimento sustentável através da produção e disseminação do conhecimento dessas comunidades³¹.

O contexto sociocultural da região também deve ser levado em consideração no melhoramento do atendimento jurídico da população, considerando as particularidades do perfil do jurisdicionado cearense e, conseqüentemente, da Região Centro-Sul. Para isso, é fundamental que seja desenvolvido no discente uma reflexão sobre o seu exercício profissional e o seu papel social.

Por fim, o termo vivências representa essa categoria no PPC quando associada à prática jurídica, às atividades complementares e às formas de avaliação. Destaca-se aqui a importância de se utilizar a participação em grupos, principalmente levando-se em consideração os sentimentos e experiências de cada aluno, incentivando, assim, a sensibilidade de lidar com pessoas diferentes e considerar a importância de suas particularidades.

5.1.3 Práticas educativas

No que consiste a esta categoria, inicialmente, destaca-se que nela estão presentes os objetivos educacionais do curso. O principal objetivo consiste em preparar Bacharéis em Direito para sua inserção cidadã na sociedade geoeeducacional da URCA. Além disso, o PPC faz referência à Lei nº 9.394/96 que em seu capítulo IV³²

31 Em que pese envolver apenas os municípios de Barbalha, Crato, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri, importante mencionar a atuação do Geopark Araripe. Trata-se, do primeiro Geopark das Américas, com uma área de aproximadamente de 3.789 km², a ser reconhecido pelo GGN/UNESCO como membro da rede global de geoparques. Ressalta-se que URCA é a gestora (URCA, 2021).

32 Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

traz os objetivos da educação superior. Também destaca a Resolução nº 5/2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, com alteração pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, nos quais são transcritos os objetivos do curso de direito.

Dentre os principais objetivos e competências trazidas pela resolução, tem-se as mais técnicas voltados à interpretação e aplicação da norma, a capacidade de se comunicar com precisão e de dominar instrumentos de metodologia jurídica, desenvolvendo técnicas de raciocínio e de argumentação. Além disso, a resolução também destaca o objetivo de desenvolver a cultura do diálogo, discutida no tópico anterior, bem como de compreender a hermenêutica e aceitar a diversidade e o pluralismo cultural, compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica, desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos, entre outras.

Assim, o almejo pedagógico vai além do estudo das teorias gerais, da legislação e da jurisprudência, para chegar-se ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a sua aplicação no mundo concreto. Os próprios Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs também devem refletir toda essa carga de competências que devem ser trabalhadas e adquiridas no decorrer do curso. Neste contexto, o PPC destaca que “a escolha de determinadas técnicas e instrumentos de avaliação depende da natureza da área de estudo, do perfil do discente, do componente curricular, das competências a serem desenvolvidas pela proposta de cada área do conhecimento [...]” (URCA, 2021, p. 58).

Uma das grandes problemáticas que norteiam tais objetivos educacionais é que eles consigam ser concretizados na prática. Candau e Sacavino (2010, p.18) afirmam que “[...] Muitas vezes, identificamos um descompasso e mesmo, em alguns casos, uma contradição entre as concepções sobre direitos humanos afirmadas e os processos educativos desenvolvidos, particularmente nos sistemas formais de educação”. Um dos grandes desafios dessa pesquisa é justamente este: tem-se como objetivo de estudo um curso que está inserido em um sistema formal de ensino.

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Sabe-se que o PPC e os demais documentos que integram o referido curso devem atender a normativas e resoluções para que se mantenham vigentes. Fato é que muitos dos objetivos e diretrizes expostos no PPC são retirados ou fazem menção a tais diplomas, como visto acima. Frise-se que não se está retirando a relevância que esses documentos possuem para refletir a face do curso, até porque traz inúmeras particularidades que vem sendo analisadas, mas levanta-se essa reflexão que fundamenta ainda mais a necessidade de ir a campo e não limitar os trabalhos apenas ao que está formalmente posto.

Ainda na categoria das práticas educativas, as palavras-chave criticidade/criticamente aparecem como uma forma de se desenvolver uma postura reflexiva e visão crítica dos discentes para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, bem como à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Para isso é necessário levar em consideração o papel dos professores e dos alunos. Ressalta-se que no PPC não existe um tópico específico para falar dessas competências, fazendo referência apenas ao papel institucional do educador e da necessidade de uma formação continuada também dos demais colaboradores integrantes do corpo técnico e administrativo.

Candau e Sacavino (2010) evidenciam que para desenvolver essa forma de aprendizagem nos discentes requer que as práticas pedagógicas e as estratégias metodológicas estejam associadas e coerentes com uma visão histórico-crítica e contextualizada dos direitos humanos. Para as autoras, hoje, muitas das estratégias utilizadas, na melhor das hipóteses conseguem apenas sensibilizar e motivar os discentes para as questões de direitos humanos, mas o caráter propriamente formativo acaba sendo muito efêmero.

Um dos principais pontos trazidos pelas experiências de Candau e Sacavino (2010) é que autoras trabalham diretamente no processo de formação de educadores em direitos humanos seja na educação formal ou não formal. Neste processo, observaram a necessidade de um processo sistemático, por períodos de seis meses a um ano, com encontros periódicos e realização de atividades de diferentes tipos que abarquem o “[...] ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar” (p. 134)

Neste sentido, a formação continuada prevista no PPC é uma forte aliada no fortalecimento da educação em/para os direitos humanos dentro dos cursos de direito,

pois proporciona àqueles que já estão em serviço refletirem sobre a sua própria prática. A carência de uma formação didático-pedagógica nos cursos de Direito para o exercício do magistério é algo que sempre esteve presente e já vem sendo denunciado por diversos autores.

Segundo Adorno (2019, p. 140) “[...] efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam nos julgamentos sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre sua habilidade como docente”. Historicamente, essa qualificação para o magistério traz fortes influências até os dias atuais.

Os programas de mestrado e doutorado são fundamentais para o processo de formação continuada dos professores. Contudo, nem todos que estão na academia despertam o interesse em ingressar em um desses programas, ocasião em que surge a necessidade de um olhar mais interno da própria instituição de ensino em promover cursos, oficinas, entre outros mecanismos para trabalhar a EDH. Isso porque a construção da educação em direitos humanos ocorre no cotidiano. No mesmo sentido temos a necessidade dessa formação para o corpo técnico que integra a instituição e que também precisa lidar com as mais variadas situações que requerem a aplicação da EDH.

Dentre as estratégias metodológicas trazidas por Candau e Sacavino (2010) para desenvolver a educação em direitos humanos, cita-se a utilização de oficinas pedagógicas, consideradas um espaço para o compartilhamento de experiências e construção coletivas de saberes. A socialização da palavra e das vivências, o exercício do ouvir, a leitura e discussão, a inserção da cultura e do saber popular, são fundamentais nesse processo. Assim, as autoras elencam os seguintes momentos desse processo que são considerados básicos, podendo haver outros: aproximação da realidade; posteriormente a sensibilização e o aprofundamento; reflexão; síntese e construção coletiva; e, por fim, fechamento e compromisso dos participantes.

Em síntese, Candau e Sacavino (2010, p. 136) destacam que “O importante na educação em direitos humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo”. Observa-se que trabalhar de forma esporádica determinados temas relacionados aos direitos não reflete o processo de formação em Direitos Humanos. Faz-se necessário, além do interesse e compromisso, que os educadores trabalhem com seriedade e criatividade.

No que consiste à organização didático pedagógica do curso, os conteúdos de formação profissional devem ser trabalhados em três enfoques: dogmático, conhecimento do direito e aplicação do direito. No primeiro, visa-se do discente o conhecimento legislação, da sua interpretação e das tendências de jurisprudência da Suprema Corte da Justiça Brasileira – o Supremo Tribunal Federal (STF). No segundo, busca-se construir o conhecimento das teorias e dos fundamentos principiológicos da base legislativa e jurisprudencial. No terceiro, requer-se a integração da teoria e da prática.

No que consiste aos recursos didáticos a serem utilizados, não há no PPC especificações detalhadas, havendo referência apenas à utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais. Nas ementas das disciplinas, esses recursos ficam mais evidentes. Em relação às metodologias aplicadas foram identificadas como padrão as seguintes: aulas expositivas dialógicas; leitura e discussões em equipe de textos previamente indicados; exposição de vídeos; estudo de casos; organização e apresentação de mini seminários; uso de dinâmicas de grupo e dramatizações; exposição oral e exposições de vídeos.

Algumas metodologias de disciplinas específicas chamaram a atenção, dentre elas temos a de Teoria Geral do Direito que afirma priorizar técnicas pedagógicas que despertem a criatividade do aluno, tais como: estudo de textos através de teatro, filmes, jornal, debates, júri simulado, técnica GVGO (grupo de verbalização e grupo de observação), seminários, painéis, mesas-redondas, palestras de convidados, leituras orientadas, pesquisas e trabalhos individuais ou em grupo, bem como aulas expositivas-dialogadas.

A ementa da disciplina de Direito Constitucional III também chamou atenção, prevendo na sua metodologia a necessidade de aulas expositivas com estímulo à reflexão e ao debate das grandes nacionais, em especial as pertinentes à maior efetividade das grandes conquistas da vigente ordem constitucional. Além disso, reconhece expressamente que o objetivo maior do curso deve ser a busca pela formação acadêmica reflexiva e crítica.

As disciplinas de prática jurídica também chamaram a atenção por trazerem a técnica da observação direta a ser trabalhada com os discentes. Segundo Filippo, Pimentel e Wainer (2011, p. 18), “a observação direta está baseada no uso dos sentidos como forma de adquirir conhecimento sobre o objeto de pesquisa”. Neste método, a observação dos fenômenos ocorre de forma sistemática, com critérios e de

forma detalhada. É um método extremamente importante não só para formação jurídica do discente, mas para própria formação em direitos humanos.

No que consiste aos projetos de pesquisa e extensão, os termos elencados como basilares para representar a categoria da humanização, da relação dialógica e das práticas educativas mostraram-se presentes com mais ênfase. Este era um dado de certa forma já esperado, tomando-se como base o disposto na literatura aqui trabalhada. A presença dos direitos humanos e da educação em/para os direitos humanos estão presentes não só na temática abordada por estes projetos, mas, principalmente, nas práticas educativas empregadas. Frise-se que tais projetos possuem prazo de vigência médio de um ano, prazo este que conforme visto anteriormente é necessário para desenvolver nos discentes uma postura crítica, reflexiva e atuante acerca da problemática estudada.

Observou-se que nos projetos de extensão os alunos acabam tendo contato com pessoas e grupos vulneráveis da sociedade, indo a campo e utilizando os conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico e das próprias discussões realizadas dentro dos projetos na busca de uma transformação social. Verificou-se que os projetos que possuem uma atuação direta com determinado público (escola, grupos vulneráveis, etc.) tendem a buscar estratégias que facilitem a compreensão das temáticas trabalhadas e despertem o interesse. Cita-se como exemplo a atuação mediante oficinas temáticas, dramatização, estudo de casos, vídeos, relatos de experiências, entre outras.

Além disso, projetos como o “observatório de violência doméstica” interliga docentes e discentes de diversos cursos e trata-se de uma forma de monitorar esse tipo de violência na região. Conforme relatório das atividades do observatório elaborado por Araújo, Albuquerque e Medina (2018), os dados obtidos com o projeto servem de subsídio não só para os pesquisadores da instituição, mas principalmente para orientação de políticas públicas locais no enfrentamento da problemática.

5.2 Análise dos resultados obtidos com o questionário aplicado aos docentes da instituição

Como mencionado no tópico da metodologia, o questionário aplicado aos docentes e disponibilizado nos apêndices deste estudo (apêndice 1), possui o intuito de trazer um olhar reflexivo e colaborativo desses profissionais para pesquisa,

principalmente, para pensar em conjunto acerca das problemáticas que foram debatidas nos capítulos anteriores a partir de uma realidade local. A principal reflexão buscada refere-se a como a educação em direitos humanos pode ser identificada, caracterizada e analisada no contexto universitário.

Para isso, as questões iniciais buscaram identificar aspectos da vida profissional dos professores e professoras participantes como: região em que residem; tempo de atuação como docente; motivações para seguir a carreira docente e para escolher a URCA como instituição para exercício da profissão; conhecimentos acerca da Região Centro Sul; atuação e aproximação com os Direitos Humanos; e, atuação profissional na pesquisa, na extensão e nos movimentos sociais.

Em relação a esta primeira parte do questionário, todos os professores que participaram da pesquisa responderam que não são naturais de Iguatu e não residem na região. Essa é uma realidade muito comum do campus por alguns aspectos. Entre eles é que a cidade de Iguatu fica em uma região de acesso à capital do estado do Ceará e a outras regiões (como a do Cariri), que já possuem cursos de Direito em funcionamento há mais tempo, assim, possuindo uma quantidade maior de profissionais na área e, devido a esta localização central, Iguatu atrai o público docente de outras regiões. Contudo, é fundamental ressaltar que esta não é a realidade do colegiado como um todo, visto que a instituição conta com professores que são naturais e residem na região, porém uma minoria formada por cinco docentes.

Este dado é importante porque demonstra que a maioria dos professores que integram o núcleo docente estruturante não residem na região. Sabe-se que este núcleo é o responsável por pensar as demandas acadêmicas e curriculares para os docentes e para o direcionamento político pedagógico através do Projeto Pedagógico do Curso.

Como defendido e dialogado com os autores trazidos nos capítulos anteriores, uma das formas de promover a Educação em Direitos Humanos é aproximando os discentes, docentes e a universidade com as demandas e realidades locais, sendo importante que o estudo/pesquisa/extensão de questões sociais da região estejam envolvidos no meio universitário. Diante disso, questionou-se aos professores participantes da pesquisa se conheciam as demandas/problemáticas sociais do município de Iguatu ou da região Centro Sul sob as quais o direito poderia atuar de forma mais intensa, tendo os professores se mostrado bastante engajados.

Nas respostas, foram identificadas uma variedade de problemáticas, inclusive, muitas se tornaram conhecidas através de experiências pessoais dos próprios professores. Outras demandas tornaram-se de conhecimento destes profissionais através de noticiários, jornais e oitiva dos residentes da região e dos discentes. A partir das respostas dos docentes, foram identificados três eixos de problemáticas: sociais, jurídicas e relacionadas à própria instituição de ensino.

No que se refere às **problemáticas sociais** a partir da percepção dos docentes, foram mencionadas as seguintes: abastecimento hídrico; moradia (pois acontecem ocupações irregulares); meio ambiente (tentativa de aterramento da lagoa, falta de aterro para o lixo, falta de saneamento básico); mobilidade urbana; evasão escolar; problemas na aplicação do Plano Diretor. Quanto às **problemáticas jurídicas**, houve relatos de problemas/dificuldades na disponibilidade por parte do município de acesso à legislação municipal, bem como os altos índices de violência doméstica familiar e disputa de facções criminosas pelo tráfico de drogas. Nos aspectos **institucionais da própria universidade**, destacou-se dificuldades relacionadas ao horário dos transportes escolares do turno da noite ser reduzido, o que acaba prejudicando alguns estudantes de outras cidades que precisam deixar a sala de aula momentos antes do horário de finalização. Também foi destacada a limitação relacionada às *fichas* do Restaurante Universitário, o que diminuiria a própria qualidade de vida dos estudantes.

Observa-se que, apesar dos docentes participantes da pesquisa não residirem ou serem naturais da Região Centro Sul, possuem uma visão ampla das problemáticas da região. Dado importante a ser relatado dentre as respostas, consiste na informação de que o conhecimento dessas questões se deu durante pesquisas solicitadas em determinadas disciplinas³³. Esse dado é relevante porque, conforme análise apenas das ementas do curso discutidas no capítulo anterior, percebeu-se uma carência de metodologias que interligassem a teoria e a prática, principalmente com a realidade social local.

33 Resposta do professor participante: "A aplicação do Plano Diretor, relativamente novo (2017) ainda não resta inteiramente efetuada, gerando transtornos em áreas urbanas mais vulneráveis como ocorre na maioria dos municípios de médio e grande porte brasileiros (relato durante pesquisa solicitada na disciplina "Direito Civil V - coisas" e confirmado a partir de notícias locais publicadas na internet)".

Neste sentido, apesar de não estarem formalmente previstas, percebe-se a iniciativa docente em abordar tais questões em sala de aula. Contudo, defende-se a importância de constar nas ementas e no PPC do curso a necessidade de interligar a teoria com a realidade local por alguns motivos:

1. O PPC é o projeto orientador do curso, assim, ter essa previsão de forma explícita demonstra que documentalmente a universidade se propõe a estar engajada de forma social, teórica, política e metodológica com a comunidade;
2. As ementas das disciplinas direcionam os docentes e os discentes acerca dos conteúdos e práticas educativas que serão utilizadas durante todo o período letivo. Além disso, a realidade da URCA é a existência de uma alta rotatividade dos professores, assim, havendo essa previsão na ementa, os novos docentes podem compreender esse compromisso social da universidade para com a comunidade local e direcionar suas atividades neste sentido.

No que consiste ao fato da universidade contribuir com as demandas sociais do município, 80% (oitenta por cento) dos participantes da pesquisa afirmaram que o curso de Direito contribui. Diante disso, responderam que essa contribuição ocorre, principalmente, porque a

URCA é uma importante ferramenta para a interiorização do ensino superior no estado do Ceará, formando muitos alunos que não dispõem de recursos financeiros para estudarem nas capitais ou em instituições privadas (informação escrita)³⁴

Assim, a universidade consegue atuar “Preparando os jovens para o “mercado” e trazendo, através das ferramentas e projetos acima referidos, a comunidade externa que, de outro modo, sofreria graves restrições à prestação jurisdicional de tutela ou sequer poderia acessar a justiça” (informação escrita)³⁵. Além disso, foram destacados o papel do Núcleo de Práticas Jurídicas e dos projetos de extensão.

Ainda em relação à vida docente, 80% (oitenta por cento) dos professores participantes estão em atuação entre um período de um a cinco anos, enquanto 20% (vinte por cento) já lecionam na área do Direito entre cinco e dez anos. Entre os

³⁴ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

³⁵ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

motivos que levaram estes professores a seguir a carreira docente, observa-se as mais variadas experiências. Contudo, todas as respostas demonstram o interesse e compromisso dos profissionais em seguir este caminho, vejamos:

Tabela 2 – Respostas quando à carreira docente

Docente 1	Acredito que a tarefa de ensinar e construir relações de sentido entre conteúdos curriculares e a vida no plano das teorias e práticas jurídicas é um modo gratificante de construir o Direito, participando de sua aplicação (mesmo que indiretamente) e, sobretudo, aprendendo “com o outro” . Docência é vocação, não mera função. Os estudantes são igualmente responsáveis pelo próprio conhecimento, compartilham ideias, sugerem, questionam, provocam e constituem a futura geração de advogados, julgadores, procuradores e profissionais de várias carreiras. Não basta ler o manual, assistir a aula positivista. Diálogo, proximidade e atenção humanizada fazem toda a diferença!
Docente 2	Era professor da educação básica na rede municipal do Crato quando comecei a atuar no curso de Direito como professor substituto e principalmente por questão de ordem subjetiva como influência familiar.
Docente 3	A docência sempre foi meu interesse precipuo, tendo atuado, antes e durante a graduação em cursinhos e enquanto professora particular. No Direito, no entanto, estive afastada dos interesses acadêmicos por certo período, até iniciar o mestrado e retomar as experiências em sala de aula. A academia, especialmente em Direito, me encanta por poder trabalhar conteúdos com viés crítico e menos normativo , com vocação interdisciplinar . Acredito ser uma área que precisa de profissionais que tenham essa preocupação, pelo fato do curso de Direito ter uma cultura mais voltada para preparação da OAB e concursos públicos.
Docente 4	Durante o curso de Direito acreditava que não tinha aptidão para a docência, até que surgiu uma oportunidade lecionar duas disciplinas de Direito em um curso preparatório para concursos públicos. Neste momento percebi que o exercício da docência poderia ser melhor trabalhado, aprimorado, e que eu poderia estar em uma Universidade.
Docente 5	Durante a graduação em Direito sempre me envolvi com projetos de pesquisa, extensão e monitoria. Isso me possibilitou abrir os olhos para a possibilidade de seguir a carreira acadêmica. A seleção para professor da URCA foi uma porta para realmente ter a experiência docente e saber que queria seguir esse caminho.

Fonte: própria autora

Analisando detidamente algumas respostas, observa-se que a do docente 4 nos leva a uma reflexão acerca da lógica da repetição, ou seja, do “circulo vicioso” que é presente no curso de direito. A preparação para docência neste curso é algo secundário e que não é visto como uma das primeiras opções de carreira profissional, mas como algo complementar. Os professores, em sua maioria, não escolhem ser docentes, mas chegam a esta realidade porque primeiro obtiveram sucesso sendo juízes, promotores, advogados, entre outras profissões que lhe atribuíram, em tese, um conhecimento a ser transmitido.

Essa lógica influencia diretamente na crise vivenciada na formação docente discutida nos capítulos teóricos desta dissertação. Percebe-se que não se chega à educação em direitos humanos pelo ensino que é realizado na universidade, mas por

outras experiências pessoais. Esta interpretação dialoga com a resposta do docente 5, o qual informa que o seu interesse e o que lhe fez “abrir os olhos” para carreira acadêmica decorreu do contato com projetos de pesquisa, extensão e monitoria. Com isso, observa-se que também não foi a experiência que teve com o ensino que o levou à docência.

Os docentes 4 e 5 chegaram à docência por vias totalmente diversas, mas, possuem em comum o fato de que não foi a via do ensino que os levou a escolha dessa carreira. Na maioria das respostas identificamos uma experiência anterior que levou os/as participantes a seguirem a carreira docente. Cita-se como exemplo as experiências acadêmicas como pesquisa, extensão, mestrado ou experiências profissionais fora da universidade com a docência.

Outro ponto importante observado nas respostas é que foram destacadas palavras-chave que remetem às categorias elencadas na metodologia, o que demonstra um direcionamento desses profissionais para promoção de uma educação em direitos humanos. Cita-se como exemplo o reconhecimento de que a universidade é uma porta para promoção de transformações sociais e para construção de profissionais humanizados. O “*aprender com o outro*” por meio do diálogo e de forma interdisciplinar são capazes de construir sujeitos engajados com as demandas sociais.

Esse fato também reflete nos principais motivos dos/as professores/as terem escolhido a URCA para exercerem a docência. Foram identificados os seguintes motivos: por alguns já terem sido alunos da instituição, criando um laço de pertencimento; pelo prestígio da instituição e por ser um “*grande celeiro de talentos*”; pelos projetos em desenvolvimento na instituição; por considerar poder oferecer algo à formação dos futuros colegas forenses; para conhecer a instituição e os alunos; por ter feito a seleção e obtido êxito.

Diante das respostas expostas, percebe-se que os professores participantes possuem uma visão humanizada da docência e um sentimento de pertencimento em relação à universidade. Entretanto, é importante mencionar que a própria realidade universitária, em diversos aspectos, não incentiva que tais professores sejam cada vez mais engajados. A falta de um corpo docente com mais professores efetivos (a realidade atual do curso de Direito da URCA campus Iguatu é de apenas quatro professores efetivos), de maiores investimentos e incentivo universitário para que os professores desenvolvam projetos e sintam-se motivados a buscar novas práticas

educativas que proporcionem uma maior atuação dos alunos, são problemas ainda vivenciados e que dificultam um exercício mais atuante desses profissionais.

Adentrando nas questões mais direcionadas à temática dos direitos humanos; quando questionados/as se sentem-se familiarizados com esta temática, 100% (cem por cento) dos docentes participantes responderam que esse assunto está presente na sua atuação acadêmica nos eixos do ensino, pesquisa e extensão. Assim, apesar de não fazerem parte do núcleo central da formação acadêmica e profissional dos participantes, estão presentes em alguns eixos.

Dentre esses eixos, observa-se que todos os professores colaboradores participam ou já participaram de projetos de pesquisa e extensão voltados aos Direitos Humanos. Dentre os projetos foram identificados: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos Fundamentais – GEDHUF; o Projeto de Extensão de Simulação da Organização das Nações Unidas (ONU); o Projeto de Extensão Direitos Humanos na Escola: Educação em/para Direitos Humanos no Ensino Médio de Iguatu-CE. Ressalta-se que estes projetos foram trabalhados no tópico anterior durante a pesquisa documental.

Em relação à participação dos discentes, os professores relataram que tem sido bastante proveitosa e engajada. Informou-se que no “Projeto de Simulação da Organização das Nações Unidas³⁶” existem três linhas de pesquisa e extensão, totalizando 40 (quarenta) pessoas, sendo uma aluna bolsista, 2 (dois) alunos monitores e 34 (trinta e quatro) alunos(as) envolvidos(as) no Projeto. Neste projeto, as discussões se voltam a institucionalização e arcabouço normativo no Sistema onusiano de Proteção de Direitos Humanos, para que os/as estudantes se capacitem a mimetizar os principais órgãos da ONU (Organização das Nações Unidas) de forma simulada. Possui ênfase, ainda, a pesquisa e produção acadêmica.

Já no “Projeto de Extensão Direitos Humanos na Escola”: Educação em/para Direitos Humanos no Ensino Médio de Iguatu-CE³⁷, foi relatado que são 11 (onze) alunos envolvidos e que “estamos desenvolvendo atividades de extensão em três escolas públicas estaduais de Iguatu-CE e conseguimos atingir em média 350 alunos por mês em nossas ações dentro da escola. As temáticas mais tratadas são os direitos

³⁶ Mais informações acerca do projeto podem ser encontradas na seguinte página: https://instagram.com/urcamun_?igshid=YmMyMTA2M2Y=

³⁷ Mais informações acerca do projeto podem ser encontradas na seguinte página: https://instagram.com/dhnaescola_urca?igshid=YmMyMTA2M2Y=

fundamentais, os direitos das minorias, os direitos internacionais como exemplo da DUDH, os direitos sociais em geral, etc” (informação escrita)³⁸.

Em relação ao Grupo de Estudos em Direitos Humanos Fundamentais, atualmente participam ativamente cerca de 25 (vinte e cinco) alunos. Também foram descritos pelos professores alguns projetos que já aconteceram vejamos: “Em 2020-21, tive projeto com 1 (uma) aluna pesquisadora bolsista. Foi discutido o direito fundamental à igualdade como não-discriminação” (informação escrita)³⁹. Outro projeto mencionado discutia a história e as características dos Direitos Humanos nas escolas públicas e contava com a participação aproximada de 30 (trinta) professores de escolas públicas.

Em relação aos motivos para não haver uma maior participação e engajamento dos alunos nos projetos, 50% (cinquenta por cento) dos professores participantes responderam que acreditam ser pelo fato do curso de Direito ter uma cultura mais voltada para preparação da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), mercado de trabalho, concursos públicos. 25% (vinte e cinco por cento) entenderam ser porque muitos estudantes dedicam-se/interessam-se mais aos assuntos trabalhados em sala de aula do que aos projetos de pesquisa e extensão. Por fim, os outros 25% (vinte e cinco por cento) acreditam que a universidade ainda carece de maiores investimentos e divulgação na área da pesquisa e extensão para atrair os alunos.

Relacionando esses dados com o que fora exposto nos capítulos teóricos, pode-se concluir que todos esses fatores influenciam em certa medida para que a participação dos discentes não seja maior. Como mencionado no capítulo 1, tópico 2.2, o curso de Direito de Iguatu oferece quarenta vagas no seu vestibular para o curso e conta com um total de dez semestres, assim, sem contar desistências ou trancamentos, o curso comporta quatrocentos alunos. Comparando-se essa realidade com o número de alunos participantes dos projetos, percebe-se que ainda há um caminho a ser trilhado para instigar nos discentes uma atuação mais participativa.

Questionados acerca da participação em algum movimento social, dois professores responderam que já integraram. Um dos professores integrou o Centro Educativo de Apoio ao Deficiente Visual, em Crato-CE e o outro integrou a associação comunitária e federação da Entidades Comunitárias do Crato - FEC, tendo a

³⁸ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

³⁹ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

oportunidade de contribuir em movimentos da igreja católica. Os demais docentes afirmaram que apesar de não participarem, possuem interesse e vontade. Em uma das respostas, aferiu-se que

[...] é uma vontade nossa fazer essa ponte no futuro entre nosso projeto e os movimentos sociais de Iguatu, sentimos que falta ainda maiores investimentos da universidade para nos apoiar com mais condições logísticas para desenvolver a extensão (informação escrita)⁴⁰.

Neste ponto é fundamental discutir a importância do curso de Direito dialogar com os movimentos sociais. Segundo Rocha e Curado (2015), o papel do docente ganha especial relevância porque pode proporcionar um ensino-aprendizagem pautado na prática comunitária e, a partir disso, dialogar, refletir e propor estratégias de ação para determinadas demandas, assim, promovendo um ensino direcionado à busca da própria dignidade humana.

Exemplo da importância da interação entre universidade e movimentos sociais está o “direito achado na rua”, expressão criada por Roberto Lyra Filho e que designa uma linha de pesquisa e um curso organizado na Universidade de Brasília, baseado na liberdade e humanismo. Reflete um direito que está emergindo a partir da rua e segundo Sousa Junior (2019, p. 71) é “onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática”. Assim, o termo “rua” deve ser compreendido não de forma estrita, mas como todos os locais em que o ser humano vem a se desenvolver e desenvolver suas relações sociais.

Essa ideia faz surgir na universidade uma exigência de interdisciplinaridade e de interinstitucionalidade, fazendo com que esta venha a quebrar os padrões tradicionais para se abrir à mudança das bases de ensino, trazendo um novo olhar para a forma como o direito é trabalhado, valorizando o saber popular, as lutas das classes oprimidas, entre tantas outras demandas. Neste sentido, busca-se novas práticas através da pesquisa-ação que coloquem os alunos em contato com a realidade social.

Conforme Sousa Júnior (2015), podemos destacar dois aspectos fundamentais desse tipo de direito: em um primeiro momento, dar visibilidade aqueles sujeitos que

⁴⁰ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

foram “esquecidos” do processo de formação do direito, para que possam enunciar suas demandas. O segundo aspecto seria buscar a efetividade da norma posta, já que sua posituação não garante que no plano fático ela venha a se concretizar. Para isso, a universidade tem um papel fundamental, devendo, assim, ocorrer um reposicionamento crítico da atividade docente alinhada à compreensão do direito como libertação e emancipação.

Abordados os aspectos gerais da vida docente, ingressou-se nos questionamentos relacionados à categoria da relação dialógica. Observou-se que 100% (cem por cento) dos professores participante consideram o curso de Direito da URCA formal (pautado em manuais, leis e decisões dos tribunais), mas buscando ser interdisciplinar e influenciar na formação crítica do discente. Na percepção de 80% (oitenta por cento) dos docentes participantes, os direitos humanos são mais trabalhados dentro do curso de direito da URCA no âmbito da pesquisa e da extensão. 20% (vinte por cento) dos participantes acreditam que as disciplinas do curso, por mais técnicas que sejam, trabalham a temática.

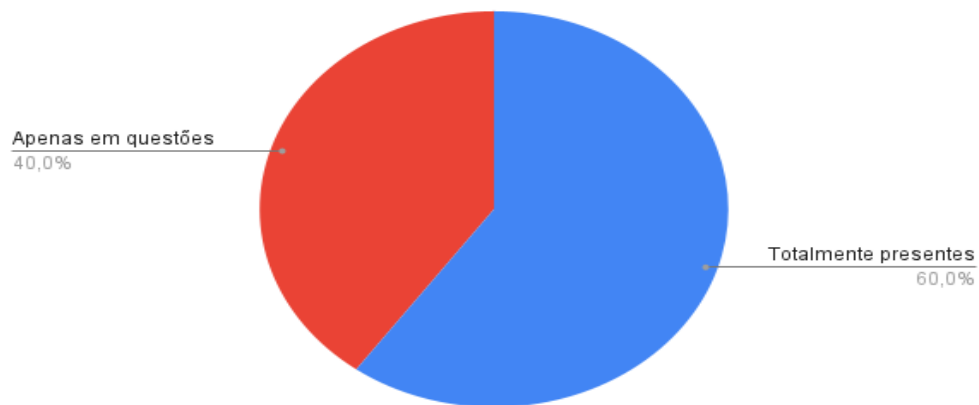
Apesar dessas dificuldades, 100% (cem por cento) dos professores acreditam que a educação em/para os direitos humanos no curso de Direito da URCA consegue ultrapassar os muros da universidade, contudo, isso ocorre apenas em alguns projetos específicos (de pesquisa e extensão) coordenados por docentes e por meio do Núcleo de Práticas Jurídicas.

A partir do reconhecimento dessa realidade, os professores apontaram formas para incentivar que o ensino formal e tecnicista abra espaço ao diálogo, a interdisciplinaridade e a práxis. Cita-se: cultivar o espírito investigativo; incentivar a extensão e interação multidisciplinar; realizar formação e discussões contínuas e permanentes entre os docentes por meio de diálogos e encontros para integrar o projeto político pedagógico com a práxis docente; tornando o currículo interdisciplinar e vivo; reformulação da grade com a obrigatoriedade da disciplina de Direitos Humanos; maior número de bolsas de pesquisa e extensão; revista a carga horária das disciplinas para incluir momentos ou atividades de interação entre os estudantes, com rodas de conversas ou debates de textos críticos, filmes ou outras fontes de discussões; incentivo institucional para que esses professores se dediquem a estudar técnicas de ensino, pesquisa e extensão que acolham mais o aluno e ampliem a visão deles sobre o direito.

No que consiste à categoria das práticas educativas, o primeiro questionamento buscou saber em que medida, nas respectivas atividades de ensino dos docentes, a discussão em torno dos direitos humanos estão presentes. Como se observa do gráfico abaixo, 60% (sessenta por cento) dos participantes responderam que estão totalmente presentes e 20% (vinte por cento) responderam que estão presentes em questões pontuais, vejamos:

Gráfico 1 – Presença dos direitos humanos no ensino

Em que medida, em suas atividades de ensino, a discussão em torno dos direitos humanos estão presentes?



Fonte: próprio autor

Diante desse quadro, questionou-se se o docente emprega práticas educativas específicas para abordar a temática dos direitos humanos em sala de aula e, se sim, quais. Dentre as atividades desenvolvidas, foram destacadas: Exercícios de pesquisa ligando a matéria “oficial” aos contextos do estudante; seminários temáticos; solicitação de *papers* e abertura cognitiva suportada em metodologias ativas (conforme o caso e a disposição dos alunos); prática dialogada e debates; análises de casos práticos de violação e negação de direitos humanos em experiências práticas do cotidiano; casos da Corte Interamericana de Direitos Humanos e decisões dos tribunais superiores; utilização de artigos científicos, textos jornalísticos e filmes.

A última categoria do questionário foi a da humanização. Após todas as reflexões levantadas, essa categoria iniciou perguntando se os participantes consideram que o curso de direito da URCA consegue promover uma verdadeira educação em/para os direitos humanos. Neste ponto, houve uma divergência nas

percepções, conforme se pode observar da tabela abaixo. Todavia, pode-se concluir que os professores reconhecem a necessidade de um maior investimento, trabalho e incentivo à promoção da EDH dentro da universidade.

Tabela 3 – Educação em/para os direitos humanos: percepções de efetivação pelos docentes

Docente 1	Há um caminho para ser trilhado. Os esforços da equipe e da Universidade são notáveis e apontam a direção certa.
Docente 2	Não, ainda não temos uma política de formação com integração e ou mesmo de incentivo voltada essencialmente para a promoção da educação em/para os direitos humanos no magistério superior.
Docente 3	Acredito que ainda há muito o que avançar, mas há esforços e preocupação nesse sentido.
Docente 4	Sim, nos últimos anos tem funcionado grupos de estudos e projetos de extensão com a temáticas de Direitos Humanos, mas como são iniciativas recentes, acredito que precisam ser avaliadas com certa frequência para que haja um constante aprimoramento.
Docente 5	Na minha concepção, ainda temos que avançar muito. Contudo, é perceptível a preocupação nesse sentido por parte de alguns professores.

Fonte: própria autora

Questionados acerca das necessidades e desafios do curso de direito da URCA em relação à temática dos direitos humanos, foram destacados os seguintes pontos:

1. O fato de ser um curso noturno e muitos estudantes trabalharem durante o dia, faz com que o horário destinado à faculdade se restrinja às horas de aula em sala, não restando espaço e nem disposição dos/as estudantes para desenvolver suas aptidões em Direitos Humanos ou participar de grupos de estudos, de extensão. Muitos precisam complementar a renda da família ou trabalham para conseguir se manter na cidade, dividindo as despesas com outros estudantes;
2. Falta apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos, mais bolsas;
3. Formação docente interdisciplinar e crítica;
4. Dotação de recursos e equipamentos para o desenvolvimento dos projetos.

Perguntado acerca das formas como a universidade e o curso de direito podem articular o ensino teórico com a realidade social, no intuito de formar profissionais comprometidos com os direitos humanos, foram destacadas a necessidade de estimular e apoiar a ida dos/as discentes a campo para conhecer determinadas realidades podendo este fato ser um choque necessário para alguns. Também foi

destacada a importância da promoção de eventos em que a comunidade local frequente os espaços da universidade e a necessidade de analisar os institutos em perspectiva crítica, para além da concepção ocidental e eurocêntrica.

Neste ponto, também foram sugeridas medidas que possam “trazer o que a legislação, a jurisprudência e a doutrina falam para o dia a dia. Mostrando como as relações entre sujeitos e os conflitos repercutem na dinâmica existencial e quais os meios, em cada disciplina, de solução "temperada" das controvérsias. Devem ser enfatizadas as funções sociais, do contrato, da empresa, da propriedade e do Direito todo” (informação escrita)⁴¹. Além disso, também foi destacada a necessidade para o fomento de “ações de extensão, pesquisa e ensino assentes em perspectivas harmônicas à pesquisa-ação e intervenção pedagógica, de modo que as abordagens conceituais estejam aliadas à resolução de problemas públicos presentes no território” (informação escrita)⁴².

Em relação à experiência docente dos/as professores na URCA, constatou-se que todos/as os/as professores/as participantes destacaram ser uma experiência positiva, de crescimento não só profissional, mas pessoal. Contudo, foram evidenciados alguns desafios, dentre eles, o período do ensino remoto e o retorno ao presencial. Foram relatados desafios por parte dos professores em lidar com problemas principalmente psicológicos dos alunos nesse período, o que demandou uma dedicação e sensibilização maior dos professores. Com o retorno ao presencial, muitos alunos estão encontrando dificuldades nas aulas, seja pelo acúmulo de atividades particulares ou pelas dificuldades com as avaliações formais.

Outros desafios destacados estão relacionados à necessidade de desenvolver abordagens que contrastem a lógica neopositivista, aos métodos de ensino e avaliativos estritamente tradicionais voltados a inteligências e habilidades limitadas e a escassez de projetos de iniciação científica que aliem o ensino aos demais pilares acadêmicos e que, por conseguinte, atuem na formação crítica dos discentes. Além disso, também foi apontada a necessidade de “uma biblioteca com acervo mais vasto em Direitos Humanos e formação humanística dos professores seriam acréscimos relevantes” (informação escrita)⁴³.

⁴¹ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

⁴² Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

⁴³ Resposta ao questionário resguardada pelo sigilo.

Por todos os dados expostos neste tópico, observa-se que os docentes do curso de Direito da URCA, campus Multi-institucional Humberto Teixeira, **possuem vivências e experiências que podem contribuir para a promoção da Educação em/para os Direitos Humanos na universidade.** O engajamento em projetos de pesquisa e extensão voltados aos Direitos Humanos que não ficam restritos apenas à universidade, mas indo a campo atingindo determinados públicos mais vulneráveis, são exemplos de como essas vivências podem contribuir para construção da Educação em Direitos Humanos na URCA.

As próprias sugestões de práticas educativas citadas pelos docentes também demonstram que possuem um olhar que almeja mudança na forma em que o direito e os direitos humanos são trabalhados na universidade. Integrar todas as sugestões no PPC e nas ementas das disciplinas seria um começo nessa transformação, pois outros docentes podem não ter o conhecimento das metodologias e práticas citadas. Desta forma, devido ao fato dos professores participantes integrarem o Núcleo Docente Estruturante, podem contribuir não só inserindo esse conhecimento nos documentos, mas trabalhando com o restante do corpo docente (através de cursos, oficinas, etc.) tais práticas.

É perceptível que suas respostas estão repletas de um pensamento crítico e consciente da necessidade de promover mudanças na forma de trabalhar o Direito e de formar profissionais cada vez mais conscientes do seu papel social. Esse pensamento crítico dialoga com autores trabalhados na parte teórica deste estudo, como Zaffaroni (2015), Streck e Moretti (2013), Souza e Santos (2020) e Fals Borda (1971), que discutiram e denunciaram em seus textos a forte influência da cultura jurídica europeia na construção da latino-americana por meio do colonialismo, positivismo, monismo e formalismo jurídico, entre outras. Com isso, torna-se cada vez mais necessário declarar a independência intelectual e estimular os saberes locais.

Esse pensamento crítico dos docentes ainda dialoga com outros autores como Ghirandi e Feferbaum (2013), Leitão (2012) e Sobrinho (2015), no sentido de que, apesar do reconhecimento da necessidade de mudanças, de que o ensino do direito não pode ser neutro e de que ele é capaz de promover efetivas transformações na construção de um país verdadeiramente democrático, questões de ordem institucional, financeira e motivacional impactem negativamente para esta concretização.

Trabalhar a Educação em Direitos Humanos (EDH) no campo do ensino, pesquisa e extensão não é tarefa fácil. Percebeu-se que as atividades que conseguem atingir os discentes e a população local estão mais concentradas no campo da **extensão universitária**. Os próprios relatos dos docentes estão direcionados a este viés. Fundamental destacar a importância que a extensão universitária possui no trato com a Educação em Direitos Humanos, pois é um instrumento que viabiliza a função social da universidade, que consegue trabalhar de forma conjunta e integrada com a pesquisa e o ensino, bem como extrapola os muros da universidade e se articula com os saberes populares.

É muito comum na extensão universitária que o grupo através do ensino e aprendizado coletivo estude textos, casos, autores, etc., fazendo com que o ensino esteja muito presente em determinados momentos do grupo de extensão. Também é comum que sejam feitas pesquisas acerca do local em que a extensão irá se desenvolver, bem como de abordagens que podem ser adotadas, sendo bastante presente a influência da pesquisa. Assim, quando os integrantes da extensão vão a campo, percebe-se que conseguem articular os três pilares ensino-pesquisa-extensão.

O campo do **ensino** acaba não possuindo um protagonismo nesse tipo de abordagem se analisado de forma comparativa a extensão. Uma grande crítica neste ponto é a escassez comunitária dentro da universidade. Como visto nos dados acima, a sociedade vai à universidade e tem acesso ao curso de direito apenas em situações pontuais como o acesso ao Núcleo de Práticas Jurídicas ou a algum evento ou projeto específico. Assim, questiona-se: o ensino teórico não seria capaz trazer a comunidade para dentro da sala de aula?

Essa reflexão é relevante, pois, como demonstrando, grande parte do corpo discente não consegue participar de tais projetos, restringindo-se a sua atuação universitária com mais ênfase no âmbito das aulas regulares. Aqui surge a necessidade de fazer com que o ensino teórico consiga se articular de forma efetiva e trazer não só as demandas para serem discutidas em sala, mas que os próprios representantes das mais diversas comunidades possam vir até a universidade e contribuir na promoção de uma educação voltada à dignidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou identificar no curso de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA (Campus Multi-institucional Humberto Teixeira – Iguatu/CE) a presença, no ensino dos direitos humanos, de práticas educativas que fortaleçam processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana.

Para isso, em um primeiro momento, apresentou-se como historicamente ocorreu a formação em direitos humanos nos cursos de Direito. Em seguida, caracterizou-se os conceitos de humanização, relação dialógica e prática educativa no contexto da formação em direitos humanos. Por fim, foram examinados os impactos das práticas educativas, em seus desafios e perspectivas no promover e fortalecer (no curso de Direito), um processo formativo dialógico e humanizante na defesa da dignidade humana.

Ressalta-se que antes de ingressar nos capítulos teóricos, optou-se por dedicar um capítulo para tratar dos aspectos metodológicos da pesquisa e da trajetória para escolha do tema. Neste, deu-se uma atenção especial para situar o leitor acerca da região geográfica em que a universidade está inserida, bem como da formação, estrutura e aspectos institucionais da instalação da URCA e do curso de Direito na cidade de Iguatu-CE.

Discutir a formação jurídica brasileira não é algo tão simples. Observou-se que tanto a formação jurídica como o direito em si vivem um processo de crise em sua própria base epistemológica. O direito brasileiro foi criado a partir de uma realidade diversa da que os povos nacionais demandavam, sendo fruto de um processo intenso de exploração que resultou na colonialização dos próprios saberes nacionais.

No texto foram trabalhadas temáticas relacionadas à formação jurídica como por exemplo, a formação especializada em demasia, o predomínio das pesquisas bibliográficas em detrimento da práxis, o ensino sistêmico e bancário e o isolacionismo das universidades/faculdades de direito na formação docente. Diante disso, discutiu-se a necessidade de (re)pensar esse modelo ainda hoje presente nas universidades, principalmente devido ao papel social que as instituições de ensino superior possuem.

A necessidade de uma formação humanizadora, a incorporação nas disciplinas dogmáticas de discussões para além do direito positivo, a interdisciplinaridade, o estudo do direito a partir de uma realidade local, a incorporação dos saberes

populares, a associação do ensino com a práxis, entre outras possibilidades de promover uma educação emancipadora e libertária foram trabalhadas no decorrer do texto.

A partir disso, discutiu-se o papel que a universidade possui para transformação do indivíduo e desenvolvimento de competências pautadas na construção de um pensamento crítico e de valores humanísticos para atuação do profissional em sociedade. Optou-se por trabalhar, principalmente, com o PPC do curso de Direito, pois este documento visa refletir o compromisso ético e político do curso na formação dos discentes, bem como nas atuações dos docentes. Somado ao PPC, também foram trabalhadas a matriz curricular e as ementas a partir de três categorias de análises: humanização, relação dialógica e prática educativa.

Para desenvolver a categoria da humanização/desumanização, utilizou-se como base teórica o pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire. Foram trabalhadas as relações entre opressores e oprimidos; a concepção bancária de educação como instrumento de opressão; o individualismo; a coisificação dos homens; o diálogo como fundamento de humanização; o ser humano como inacabado e em constante construção; e a práxis.

Em relação à categoria da relação dialógica utilizou-se, além do pensamento freireano, as obras de Mikhail Bakhtin e Martin Buber para desenvolver a discussão. Esta categoria tem fundamental relevância porque não existe apenas um tipo ou uma forma de diálogo. O que se percebe muitas vezes nos discursos e na prática acadêmica é um predomínio do monologismo, não abrindo espaço para que o outro tenha voz.

Desenvolver a cultura do diálogo dentro do curso de Direito torna-se fundamental não só para relação ensino-aprendizagem, mas, principalmente, para atuação prática desse profissional. Atualmente, trabalha-se o Direito a partir de uma perspectiva voltada a desjudicialização dos conflitos, ou seja, de facultar às partes resolverem seus litígios fora da esfera judicial, assumindo o protagonismo na tomada de decisões de forma dialogada.

A última categoria analisada foi a das práticas educativas, trazendo-se a obra Antônio Zabala como base. Definiu-se prática educativa como ações planejadas e organizadas para se criar oportunidade de ensino e aprendizagem. As práticas educativas emergentes visam uma participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento, estimulando o discente a questionar, refletir criticamente e pensar

soluções para o caso concreto. Viu-se, ainda, que é a partir desse modelo participativo e contra hegemônico que surge a educação em/para os direitos humanos dentro do campo desta categoria.

Trabalhadas as categorias que serviram de base para elaboração da pesquisa documental e de campo, buscou-se responder: em que medida as práticas educativas no ensino dos direitos humanos, no curso de direito da Universidade Regional do Cariri - URCA, tem buscado fortalecer processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana?

Constatou-se que a educação em/para os direitos humanos na URCA campus Iguatu é um processo em construção, apontando para um posicionamento ético do curso voltado à promoção da dignidade humana, da formação cidadã e da ética profissional.

No plano documental, existem previsões no PPC e nas ementas das disciplinas voltadas a uma formação interdisciplinar, transversal e humanizada, atendendo às disposições da Resolução nº 5/2018, contudo identificou-se uma carência dos processos de EDH nos documentos básicos do curso. Apesar da maioria dos termos-chave estarem presentes, não foram trabalhados no PPC ou nas ementas das disciplinas aspectos do PNEDH, o PNDH, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes curriculares da Educação Ambiental, entre outras legislações ou programas basilares para, documentalmente, enxergar com mais ênfase o direcionamento do curso a EDH.

Outro dado constatado que chamou atenção na pesquisa documental foi a recorrência dos termos diálogo e práxis. Como mencionado anteriormente, o Código de Processo Civil de 2015 e demais normativas vigentes no ordenamento jurídico brasileiro vem influenciando cada vez mais que as partes se tornem protagonistas na resolução dos seus conflitos através de meios como a mediação, conciliação, arbitragem, entre tantos outros. Ocorre que tais categorias ficam mais associadas à prática jurídica, principalmente, através das atividades do NPJ.

Como debatido na parte teórica, essas categorias vão além. Elas também refletem a troca de experiências entre docentes e discentes, entre o curso de Direito e as famílias, entre a instituição de ensino e o curso com a comunidade em geral. Além disso, deve estar associada com a pesquisa e a extensão. Sentiu-se a carência de nas ementas das disciplinas mais teóricas, no conteúdo programático e na

metodologia aplicada constassem iniciativas voltadas uma atuação prática, partilhando o conhecimento teórico com atuações sociais e coletivas.

Ressalta-se a importância dessa previsão expressa nos documentos, pois são eles que refletem institucionalmente como URCA direciona a formação dos seus discentes, quais demandas pretende atender e qual o compromisso social que a faculdade possui. Além disso, por ser um curso composto em sua maioria por professores temporários, é interessante que os seus documentos base estejam claros para que estes possam compreender o direcionamento acadêmico, metodológico, político e social da instituição, tendo em vista a grande rotatividade de docentes.

No campo da prática docente, verificou-se um posicionamento crítico e consciente por parte dos professores da necessidade de promover mudanças na forma de trabalhar o Direito e a EDH no curso, mas desafios são constantemente enfrentados. A própria universidade, muitas vezes, não incentiva que o corpo docente seja mais engajado, podendo-se citar como exemplos a falta de um corpo docente com mais professores efetivos, maiores investimentos para o desenvolvimento de projetos, incentivo para os professores estudarem técnicas de ensino, entre outras medidas. Todavia, algumas práticas em sala de aula que visem cultivar o espírito investigativo e incentivar interação multidisciplinar nos discentes puderam ser observadas.

Outra conclusão obtida se refere a maior presença da EDH na pesquisa e na extensão, se comparado ao ensino formal. Os docentes participantes da pesquisa consideram que o ensino do Direito ainda é predominante formal, apesar de se estar buscando ser interdisciplinar. Assim, a EDH no curso de Direito da URCA, apesar de conseguir ultrapassar os muros da universidade, isso ocorre apenas através de alguns projetos específicos.

Essa é uma realidade não só da URCA. Como trabalhado nos capítulos teóricos, a porta de entrada da EDH no curso foi a extensão universitária. Todavia, os números apresentados demonstram que esta é uma via que, somada à pesquisa, não consegue atingir em grande quantidade os discentes por diversos motivos já discutidos no texto. Já o ensino, possui um campo de atuação amplo, visto que obrigatoriamente os alunos precisam cursar as disciplinas previstas na matriz curricular. Neste ponto, tona-se evidente a relevância de trabalhar a EDH no campo do ensino, sem dissociá-la da pesquisa e da extensão.

O reconhecimento e emprego no ensino de práticas educativas que estejam voltadas a cultivar o espírito investigativo nos discentes, a promover o diálogo e a tornar o currículo interdisciplinar e vivo, são medidas capazes de promover mudanças na forma de enxergar a EDH e inseri-la no âmbito das disciplinas formais.

Neste sentido, aponta-se como exemplos dessas práticas o desenvolvimento de exercícios ligando a matéria "oficial" às problemáticas sociais e demandas dos próprios discentes, bem como o emprego de metodologias ativas e dialogadas, a discussão de casos práticos e experiências cotidianas.

Diante das discussões e resultados obtidos, defende-se a importância da construção de um projeto pedagógico voltado à Educação em Direitos Humanos (EDH) nos cursos de Direito. Medidas como a inserção dos saberes populares no diálogo com a universidade; o reconhecimento da disciplina de Direitos Humanos e Movimentos Sociais como integrante da grade das disciplinas obrigatórias do curso; a capacitação dos professores com técnicas de ensino inclusivo, dialógico, participativo e interdisciplinar; o diálogo entre a teoria e a práxis; a realização de uma leitura crítica da sociedade, são medidas que direcionam a um ensino capaz de fortalecer processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABADE, Flávia Lemos; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Educação em direitos humanos no ensino superior: reflexões a partir de uma experiência pedagógica em um curso de graduação em psicologia. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 12, n. 27, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/820>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2 ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2019.

ALEXANDRE, Francisco Dion Cleberson; DE MOURA, Samuel. Do positivismo ao pós-positivismo: a revolta contra o formalismo jurídico e a complexização dos papéis do poder judiciário como fatores de influência para o ativismo judicial. **Salão do Conhecimento**, Unijuí, 2018. Disponível em: publicacoeseventos.unijui.edu.br. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

ALVA, Blanca Beatriz Díaz. A educação superior em direitos humanos face à ideologia neoliberal globalizada. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 2, n. 1, 2014, p. 115-130. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/179>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Góes; ALBUQUERQUE, Grayce Alencar; MEDINA, Lígia Lucena Gonçalves. **Perfil da violência e monitoramento da violência contra a mulher na região do Cariri em 2017, realizado pelo observatório da violência e dos direitos humanos da região do Cariri, Universidade Regional do Cariri (URCA)**. v. 2, 2018. Disponível em: <https://www.esp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/78/2019/05/Caderno-Viol%C3%A2ncia-Contra-a-Mulher-Digital.pdf>. Acesso em: 23 de jun. de 2022.

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BEZERRA, Renata Alves; SILVA, Elinadja Fonsêca. **Violência contra a mulher: uma análise das políticas públicas para as mulheres no enfrentamento a violência no município de Iguatu-CE**. 2016. Disponível em: http://prpi.ifce.edu.br/nl/_lib/file/doc1085-Trabalho/SEMIC%202016%20_%20PIBIC_RF-renata%20alves%20pdf.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Resolução CNE/CES nº 5/2018**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.org.br>. Acesso em 20 de fev. de 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 de abr. de 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 04 de abr. de 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 de mar. de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 17 de fev. 2020.

BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da pessoa humana direito constitucional contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2014.

BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIM, Rosendo Freitas; REGO, Erny Coelho. Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. **Contexto e educação**, v. 33, n. 104, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6985>. Acesso em 07 de maio de 2020.

BORGES NETO, José Maria de Moraes; COLÁCIO, José Eduardo Barroso; BEDÊ, Fayga Silveira. A baixa incidência de pesquisa empírica e a cultura manualesca como obstáculos para o desenvolvimento do direito. **Direito e Desenvolvimento**, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipe.edu.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/562>. Acesso em: 30 de mar. de 2021.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Editora Perspectiva, 2009.

CAÇAPAVA, Elisa Pires da Cruz Reale. O ensino dos direitos humanos no curso de direito como luta política: uma prática para liberdade. **Revista direito Mackenzie**, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/view/10103>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/10/Livro_2010.D.H-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR.-PEDAGOGIA.pdf. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Direitos humanos na universidade: construindo diálogos entre ciência e ética. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **A formação em direitos humanos na formação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 79.

CEARÁ. **Anuário do Ceará 2021**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2021, 680 p. Disponível em: https://www.anuariodoceara.com.br/wp-content/themes/anuario_2021/assets/anuario-21-22.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

CEARÁ. **Campus multi-institucional de Iguatu**. 2016. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/05/24/campus-multi-institucional-de-iguatu/>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

CEARÁ. **Parecer nº 09486010/2021**. Recredenciou a então Unidade Descentralizada de Iguatu como campi Multi-institucional Humberto Teixeira. Fortaleza, série 3, ano XIV, nº 023, Diário oficial, 2022.

CEARÁ. **Resolução 439/2012 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará**. Dispõe sobre o credenciamento e o recredenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/11/resoluo-n-439-2012.pdf>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Sá de Costa Editora, 1978.

COELHO, Inocência M. A Reforma Universitária e a Crise do Ensino Jurídico. **Rev. Faculdade Direito Universidade Federal Minas Gerais**, v. 22, 1979, p. 455. Disponível em: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/rvufmg22&div=23&id=&page=>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

CORRÊA, Ana Carolina. O desafio da educação em direitos humanos nos currículos e nas práticas da Educação Superior. **Jornal Eletrônico Faculdade Vianna Júnior**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://ornaleletronicofivj.com.br>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, Tempo e Memória**. Trad. De Guilherme Leite Gonçalves – São Paulo: Quartier Latin, 2006.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Ed. Nacional - 1982.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. 2 ed. Nuestro tempo: Bogotá, 1971.

FERRAZZO, D.; DUARTE, F. C. Colonialização jurídica na América Latina. In: XXII Congresso Nacional do CONPEDI/UNINOVE, 2014, São Paulo. **Anais**, 2014. p. 208-236. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f376b8ae6217d18c>. Acesso em: 26 de mar. de 2021.

FILIPPO, Denise; PIMENTEL, Mariano; WAINER, Jacques. Metodologia de pesquisa científica em sistemas colaborativos. **Sistemas Colaborativos**, v. 1, p. 379-404, 2011. Disponível em. <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/wp-content/uploads/sites/18/2019/06/SC-cap23-metodologia.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; PINHEIRO, Priscila Tinelli. Para além da aula jurídica tradicional: análise da formação pedagógica dos professores de direito como um caminho possível. **Revista Jurídica**, v. 2, n. 51, Curitiba, 2018, p. 341-366.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. 226 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GONÇALVES, Francysco Pablo Feitosa; TEIXEIRA, João Paulo Allain. Filosofia no nono período? Refletindo a posição das disciplinas propedêuticas nos currículos jurídicos a partir de uma abordagem etnográfica na Faculdade de Direito do Recife. **VI Encontro de Práticas Docentes**, p. 1-10, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/agowT. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

GONTIJO, Lucas de Alvarenga. Democracia e educação jurídica: disciplinas propedêuticas, pesquisa, extensão e ensino nos cursos de direito no Brasil. **Duc In Altum-Cadernos de Direito**, v. 7, n. 13, 2015. Disponível em: <https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/cihjur/article/view/22/22>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

GROSSI, Paolo. A Formação do Jurista e a Exigência de um Hodierno "Repensamento" Epistemológico. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade Federal do Paraná, v. 40, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/1731>. Disponível em: 23 de mar. de 2021.

GUSTIN, M.; CALDAS, Sielen B. **A prática de Direitos Humanos nos cursos de Direito**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/reconhecer/artigomecmiracy.pdf>. Acesso em 18 de jun. de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Dados referentes ao município de Iguatu**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/iguatu.html>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência por Municípios**. Fórum brasileiro de segurança pública, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190802_atlas_da_violencia_2019_municipios.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos da história do direito**. 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

LEITÃO, M. C. A crise política-epistemológica do ensino do direito. Ou: por que formar juristas críticos hoje? In: Pedro Heitor Barros Geraldo; Fernando de Castro Fontainha; Orides Mezzaroba. (Org.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos**. Florianópolis: FUNJAB, 2012, p. 290-305. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b0d6951563a26ffe>. Acesso em: 26 de mar. de 2021.

MALDONADO, Emiliano E. Pluralismo jurídico e novo constitucionalismo na América Latina. Reflexões sobre os processos constituintes boliviano e equatoriano. In: WOLKMER, Antônio Carlos; CORREAS, Oscar (Org.). **Crítica jurídica na América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS, 2013. 1365 p. Disponível em: <http://www.nepe.ufsc.br/files/2013/12/Crica-Juridica-na-America-Latina.pdf>. Acesso em: 21 de jun. de 2022.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 35, 2016, p. 122-143. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1239>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento et al. Educação em direitos humanos: reflexões contemporâneas nas instituições de ensino superior. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017, Santa Catarina, **Anais [...]**, Santa Catarina: UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181082>. Acesso em: 07 de maio De 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR); CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, v. 150, n. 112, p. 59-62, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso de 22 de jan. de 2022.

NASPOLINI, Samyra H. Dal Farra; SILVEIRA, Vladmir Oliveira da. A transnacionalidade dos direitos humanos e o ensino jurídico no Brasil. **Revista direito UFMS**, v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revdir/article/view/7525>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos no ensino superior. **Direitos humanos na internet**, 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_ensino_superior.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROCHA, Deise Ramos; CURADO, Kátia Augusta. Políticas para formação e valorização do profissional docente no brasil: o impacto da atuação em movimentos sociais na formação e atuação do pedagogo. In: EUGÊNIO, Benedito; SANTOS, José; BEZERRA, Tânia (Org.). **Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliações**. Realize editora, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/fiped/2013/5f24626e6fef6_31072020152654.pdf#page=132. Acesso em: 17 de jul. de 2022.

ROLIM, Leandro Barbosa. **"Quero uma casa!" Representações sociais sobre a moradia: um estudo com os moradores e as moradoras da Ocupação Filadélfia**, em Iguatu-CE. 2018. Dissertação de Mestrado. Disponível em: dspace.unila.edu.br. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

SALOMÃO FILHO, Calixto. Novo estruturalismo jurídico: uma alternativa para o direito. **Revista dos Tribunais**, v. 926, 2012, p. 533-541. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/222374/mod_resource/content/1/Novo%20es%20struturalismo%20jur%C3%ADdico%20-%20Calixto%20Salom%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

SANTINELLI, Fernanda; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. O ensino dos direitos humanos nos cursos de graduação em Administração Pública. **Revista de informação legislativa**, v. 49, n. 196, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496618/000967057.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Karinne Emanoela Goettems dos. Justiça e Consenso: Protagonismo e Cidadania na perspectiva cultural do diálogo. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 23, n. 2, p. 627-652, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/13412/7621>. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

SANTOS, Ramon Rocha; ASSIS JUNIOR, Carlos Pinna de. A Crise do Ensino Jurídico e o Papel do Docente no Processo de Transformação da Realidade Social. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 2, n. 1, 2016, p. 277-293. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/209>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2017. 513 p.

SOBRINHO, Zéu Palmeira. Possibilidades de uma formação Jurídica emancipatória. **Revista Cronos**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=POSSIBILIDADES+DE+UMA+FORMA%C3%87%C3%83O+JUR%C3%8DDICA+EMANCIPAT%C3%93RIA&btnG=. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

SOUZA, Lucas Melo Borges de; SANTOS, André Filipe Pereira dos. Efeitos do fechamento epistemológico ao saber histórico na formação dos juristas nos cursos de direito. **Revista Direito em Debate**, v. 29, n. 54, 2020. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/10122>. Acesso em: 26 de mar. de 2021.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org). **O Direito Achado na Rua: Conceção e Prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O direito achado na rua: questões de teoria e práxis. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo et al. **O direito achado na rua: introdução**

crítica ao direito como liberdade. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: [file:///D:/Users/Roberta/Desktop/admin,+SousaJunior-et al_Odireitoachadonarua_V10%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Roberta/Desktop/admin,+SousaJunior-et al_Odireitoachadonarua_V10%20(1).pdf). Acesso em: 17 de jul. de 2022.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, 2013. Disponível em: Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

STRECK, Danilo. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. **Revista diálogos**, v.18, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3910>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

TONIAL, F. A. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JUNIOR, C. A. A Resistência à Colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de psicologia da UNESP**, v. 16, p. 18-26, 2017. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/download/842/823/>. Acesso em 23 de mar. de 2021.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **A formação em direitos humanos na formação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016. 663 p.

TREVISAN, Elisaide. Educação em direitos humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática. **Revista acadêmica de direitos fundamentais**, v. 5, n 5, 2011. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/610-1918-1-pb.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

URCA. **Universidade Regional do Cariri em números (2019)**. Unidade de informação e estatística, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 1988.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl. **El derecho latinoamericano em la fase superior del colonialismo**. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2015.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos humanos como campo de saberes e práticas culturais e educativas. In: **Conferência Internacional. Educação, globalização e cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação**. João Pessoa, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_dh_campo_praticas_saberes_culturais.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos. A construção dos direitos humanos na UFPB. In: ZENAIDE, M. N.; DIAS, L. L.; TOSI, G.; MOURA, P. V. de. (org.). **A formação em direitos humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa; Editora Universitária, 2005. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta Paulista de enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/MvcQR4bWHt4kcdD9DgyVCZh/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

Prezado(a), estamos lhe convidando para colaborar com a nossa pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba Campus I (João Pessoa) – (<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=1931>). O tema da nossa pesquisa é “O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO: uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri – URCA”. A pesquisa está sendo conduzida por Roberta Gonçalves Bezerra de Menezes, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva (CE/UFPB), dentro da linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos”.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo identificar no curso de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA a presença, no ensino dos direitos humanos, de práticas educativas que fortaleçam processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana. Gostaria que se fosse possível, caso queira colaborar, respondesse as questões presentes no formulário. Todas as respostas serão resguardadas pelo sigilo.

Caso sua percepção acerca do questionamento formulado não esteja contemplada nas alternativas disponibilizadas na questão, utilize a opção “outros” e especifique sua resposta.

Ao final do questionário há um espaço para fazer mais algum comentário acerca das perguntas, caso sinta necessidade.

1 Você é natural ou reside no município de Iguatu ou da Região Centro Sul – RCS?

- a) Sou natural de Iguatu/RCS e resido na região
- b) Sou natural de Iguatu/RCS, mas não resido na região
- c) Não sou natural de Iguatu/RCS, mas resido na região
- d) Não sou natural de Iguatu/RCS e não resido na região
- e) Outro:

2 Há quanto tempo atua como docente em cursos de Direito?

- a) Até 1 (um) ano

- b) Entre 1 (um) e 5 (cinco) anos
- c) Entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos
- d) Mais de 10 (dez) anos

3 Por qual razão você optou por seguir a carreira docente? Explique um pouco sobre a sua escolha pelo campo da docência no curso de Direito.

4 O que te levou a escolher a Universidade Regional do Cariri – URCA como local para exercício da docência?

5 Você conhece as demandas/problemáticas sociais do município de Iguatu ou da região Centro Sul? Caso conheça, aponte três demandas/problemáticas sociais no município que são importantes para você e sob as quais o direito poderia atuar de forma mais intensa.

6 Você se sente familiarizado com a temática dos direitos humanos?

- a) A temática faz parte como núcleo central da minha formação acadêmica e profissional
- b) A temática está presente na minha ação acadêmica nos eixos do ensino, pesquisa e extensão
- c) A temática tem estado esporadicamente presente em minha atuação acadêmica e profissional.
- d) A temática não faz parte do meu campo de ensino, pesquisa e extensão.
- e) Outro:

7 Você já lecionou disciplinas específicas no campo dos direitos humanos? Caso tenha respondido "sim", poderia nos dizer quais disciplinas foram lecionadas e em que período do curso estariam localizadas

8 Participa, já participou ou tem interesse de integrar algum projeto de pesquisa/extensão acerca dos direitos humanos enquanto docente da URCA? Poderia explicar sua resposta?

9 Caso já tenha participado de algum projeto voltado aos direitos humanos na URCA, qual a sua percepção acerca da efetiva participação dos discentes? Houve uma grande aceitação e participação dos discentes? A participação foi relativa? Não houve uma grande participação? Poderia explicar sua resposta?

10 Caso já tenha participado de algum projeto voltado aos direitos humanos na URCA, aponte a quantidade aproximada de participantes e as principais discussões realizadas no projeto.

11 Caso sua resposta na questão 9 (nove) tenha sido que não houve uma grande participação ou que a participação foi relativa, a quais fatores você atribuiria este fato?

- a) Muitos estudantes dedicam-se/interessam-se mais aos assuntos trabalhados em sala de aula do que aos projetos de pesquisa e extensão;
- b) Pelo fato do curso de Direito ter uma cultura mais voltada para preparação da OAB, mercado de trabalho, concursos públicos;
- c) A universidade ainda carece de maiores investimentos e divulgação na área da pesquisa e extensão para atrair os alunos;
- d) Outro

12 Você integra, já integrou ou tem vontade de contribuir com algum movimento social? Poderia explicar sua resposta?

13 Caso sua resposta tenha sido "sim" na questão anterior, qual movimento social você integra ou já integrou?

14 Como você caracteriza o ensino do Direito na URCA?

- a) Predominantemente formal. Pautado em manuais, leis e decisões dos tribunais. Voltado para inserção do aluno no mercado de trabalho.
- b) Formal (pautado em manuais, leis e decisões dos tribunais), mas buscando ser interdisciplinar e influenciar na formação crítica do discente.
- c) Predominantemente interdisciplinar. O curso de direito proporciona uma formação jurídica inclusiva, dialógica, pluralista e humanizadora, relacionando-se diretamente com outras áreas do conhecimento.

d) Outro:

15 Caso, na questão anterior, tenha assinalado opção “a” ou “b”, de que forma incentivar para que o ensino formal e tecnicista abra espaço ao diálogo, a interdisciplinaridade e a práxis?

16 Na sua percepção, de que forma os direitos humanos são trabalhados dentro do curso de direito da URCA?

- a) Apenas dentro de uma disciplina específica de Direitos Humanos
- b) São mais trabalhados no âmbito da pesquisa e da extensão
- c) De forma interdisciplinar. As disciplinas do curso, por mais técnicas que sejam, trabalham a temática
- d) Outro

17 Na sua percepção, a educação em/para os direitos humanos no curso de Direito da URCA consegue ultrapassar os muros da universidade?

- a) Sim, consegue interagir e contribuir com as demandas sociais da região
- b) Sim, mas apenas através de alguns projetos específicos
- c) Não, ainda está muito restrita aos muros da universidade
- d) Outro

18 Caso sua resposta tenha sido “sim” na questão anterior, cite exemplos de como a educação em/para os direitos humanos no curso de Direito da URCA tem conseguido ultrapassar os muros da universidade

19 Em que medida, em suas atividades de ensino, a discussão em torno dos direitos humanos estão presentes?

- a) Totalmente presentes
- b) Apenas em questões pontuais
- c) Não estão presentes
- d) Outro

20 Caso sua resposta na questão anterior tenha sido que estão "totalmente presentes" ou "apenas em questões pontuais", você emprega práticas educativas específicas para abordar a temática dos direitos humanos em sala de aula? Se sim, quais?

21 Você considera que o curso de direito da URCA consegue promover uma educação em/para os direitos humanos nos seus docentes? Justifique

22 Na sua opinião, quais as necessidades e desafios do curso de direito da URCA em relação à temática dos direitos humanos?

23 Você considera que o curso de direito da URCA tem conseguido contribuir com as demandas sociais do município de Iguatu ou da região Centro Sul?

- a) Sim
- b) Relativamente
- c) Não
- d) Outro

24 Se sua resposta na questão anterior tiver sido “sim” ou “relativamente”, de que forma ocorre essa contribuição?

25 Na sua opinião, como a universidade e o curso de direito podem articular o ensino teórico com a realidade social, no intuito de formar profissionais comprometidos com os direitos humanos?

26 Como você definiria a sua experiência docente dentro do curso de Direito de URCA? Explique um pouco dos desafios e perspectivas tanto no campo teórico como no campo metodológico.

27 Caso sinta necessidade de fazer mais algum comentário acerca das perguntas acima, utilize este espaço.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO: uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri – URCA.

Pesquisador Responsável: Roberta Gonçalves Bezerra de Menezes

Participante: _____

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulada “**O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO:** uma discussão em torno da experiência no processo de formação na Universidade Regional do Cariri – URCA” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Roberta Gonçalves Bezerra de Menezes, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva (CE/UFPB). A pesquisa de Mestrado está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba Campus I (João Pessoa) - (<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=1931>). Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite colaborar com o estudo, peça que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo identificar no curso de Direito da Universidade Regional do Cariri - URCA a presença, no ensino dos direitos humanos, de práticas educativas que fortaleçam processos formativos humanizantes e dialógicos na defesa da dignidade humana. Justifica-se pela necessidade de aprofundar a temática a partir de uma realidade local e conseguir somar a atuação dos profissionais com a construção/mudança/aprimoramento de uma formação em/para os direitos humanos inspirado na humanização e na relação dialógica.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas formuladas no presente questionário, colocando o seu ponto de vista.
3. Durante a execução da pesquisa poderá ocorrer risco constrangimento, contudo, informa-se que não há como você ser identificado.
4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: contribuir para pesquisa acadêmica, bem como obter um retorno dos resultados que podem contribuir para o aprimoramento do ensino dos Direitos Humanos dentro do curso de Direito.
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Roberta Gonçalves Bezerra de Menezes, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (88) 9 9671-7051, e-mail: robertagbm@gmail.com, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, localizado Centro de Ciências da Saúde - 1º andar, Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB, (83) 3216 7791, endereço eletrônico comitedeetica@ccs.ufpb.br, Horário de Funcionamento: 07:00 às 12:00 e das 13:00 às 16:00 hs, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Iguatu-CE, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento