



AS CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS COMO FERRAMENTA PARA A PRÁTICA DO ENSINO HUMANÍSTICO DO DIREITO

THE HUMAN RIGHTS CLINICS AS TOOL FOR THE PRACTICE OF HUMANISTIC LAW EDUCATION

Thalyta dos Santos¹

RESUMO

A legislação que determina que o ensino jurídico seja voltado para uma formação humanística passa por dificuldades de desenvolvimento para além da teoria. Nesse contexto, o principal objeto desse estudo é analisar os aspectos teóricos e práticos do modelo de ensino jurídico atual no tocante a efetivação da chamada formação humanística. A abordagem do problema foi efetivada pelo método indutivo e a técnica utilizada foi bibliográfica, buscando-se analisar como a Clínica de Direitos Humanos é o espaço que permite o desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino humanístico prático do Direito.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Formação humanística; Currículo; Ferramenta prática; Clínica de direitos humanos.

ABSTRACT

The legislation that establishes that the legal education must address a humanistic formation has difficulties to go beyond theory. In this sense, this study main object is to analyze the theoretical and practical aspects of the current model of law education, especially the humanistic formation. The approach to the problem was carried out by the inductive method and the technique used was bibliographic, seeking to analyze how the Human Rights Clinic is the environment where active methodologies can be developed to a practical humanistic formation in Law.

Keywords: Law education; Humanistic formation; Curriculum; Practical tool; Human rights clinic.

¹ Mestranda em Direito na Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-graduada em Direito Público Constitucional e Administrativo pela UNIVALI. Professora do Curso de Direito da Faculdade Cenecista de Joinville – FCJ - Santa Catarina (Brasil). E-mail: thalyta_santos_@hotmail.com





1 INTRODUÇÃO

O histórico da evolução do ensino jurídico no território brasileiro é bastante peculiar. Primeiramente a condição de colônia de Portugal, que não permitiu o desenvolvimento de qualquer curso jurídico local, dependendo a colônia inteiramente do direito e das universidades da metrópole. Essa condição de dependência fez com que os primeiros cursos jurídicos nacionais só fossem pensados e instaurados após 1822 (Independência do Brasil), mais precisamente no ano de 1827.

Após sua implementação inicial, o ensino jurídico no Brasil começou a passar por uma série de revisões e reformas, sempre no intuito de melhorar a qualidade dos profissionais a serem formados.

Nesse contexto, atualmente os cursos de Direito são permeados por um compromisso ético-político na formação de seus acadêmicos, bem como em seu futuro exercício da vida profissional.

Assim, contemporaneamente, as referidas reformas passaram a se preocupar não só com a transferência do conteúdo dogmático legislativo, mas com a percepção da realidade social em conjunto com o direito vigente, para um melhor desenvolvimento da cidadania. Passa-se, então, a ser utilizada a expressão “formação humanística” no Direito, que apareceu mais precisamente na Resolução CNE/CSE n. 9 de 29 de setembro de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Dessa conjuntura emerge o seguinte problema: como as instituições de ensino superior (IES) podem colocar em prática essa formação humanística e, mais especialmente, como essa formação pode transcender a mera transmissão de conteúdos teóricos para a prática durante o próprio curso?

Destarte, torna-se essencial a exploração do tema e da problemática, principalmente em razão da necessidade de analisar como metodologicamente as IES podem operacionalizar a formação humanística prática do futuro operador do direito.

De tal modo, o presente estudo busca primordialmente analisar a construção da formação humanística nos cursos de Direito, em especial como esse processo pode ser implementado não só teoricamente, mas de forma prática.

Para atingir seus objetivos, esta pesquisa primeiramente analisa o histórico do ensino jurídico no Brasil, em particular para em seguida poder compreender o modelo de ensino



jurídico aplicado atualmente. Em seguida, explora-se a formação humanística em si e suas principais características para, finalmente, abordar a proposta do aspecto prático dessa formação através do uso da metodologia do ensino jurídico clínico, mais especificamente, as clínicas de direitos humanos.

Na efetivação da presente pesquisa, a abordagem do problema foi efetivada pelo método indutivo, tendo como ponto de partida a metodologia utilizada no ensino jurídico e as características da formação humanística para, posteriormente, analisar qual a forma da implementação prática dessa formação. A técnica utilizada é a pesquisa bibliográfica, procedendo-se o estudo acurado do material publicado acerca do tema: livros, revistas, jornais, artigos, informes, relatórios, documentos oficiais, leis, dissertações e teses. A busca bibliográfica buscará compreender melhor o tema e o problema de pesquisa que está sendo investigado, no intuito de coletar subsídios suficientes para a reflexão acerca da formação humanística prática nos cursos de Direito.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Em um primeiro momento, insta salientar que uma visão global da história do ensino jurídico brasileiro é essencial para a compreensão do modelo de ensino vivido na atualidade e da possibilidade de uma formação humanística não apenas teórica, mas prática.

Inicialmente, o Brasil na condição de colônia de Portugal ficou subordinado as vontades da Coroa portuguesa, não havendo espaço para a construção natural advinda das relações sociais, e sim, apenas a imposição dos colonizadores. (WOLKMER, 2000, p.443). A existência do Brasil tinha como único fim gerar lucros para desenvolver a metrópole. (CASTRO, 2010, p. 300).

Assim, o Brasil teve em seu território aplicada toda a ideologia política, econômica e social da metrópole:

Na verdade, o processo colonizador, que representava o projeto da Metrópole, instala e impõe numa região habitada por populações indígenas toda uma tradição cultural alienígena e todo um sistema de legalidade “avançada” sob o ponto de vista do controle e da efetividade formal. O empreendimento do colonizador lusitano, caracterizando muito mais uma ocupação do que uma conquista, trazia consigo uma cultura considerada mais evoluída, herdeira de uma tradição jurídica milenária proveniente do Direito Romano. O Direito Português, enquanto expressão maior do avanço legislativo na península ibérica, acabou constituindo-se na base quase que exclusiva do Direito pátrio. (WOLKMER, 2005, p.45)



A principal preocupação de Portugal foi sempre manter a dominação sobre a colônia, impondo no território brasileiro toda sua força e soberania, havendo completa desconsideração do direito costumeiro e nativo já existente: “O modelo jurídico hegemônico 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.” (WOLKMER, 2005, p. 48)

Nesse contexto de dominação, Portugal temia qualquer inserção de cursos jurídicos no país, considerando que tal fato poderia gerar um movimento de autonomia da colônia. “O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.” (Teixeira, 1976, p. 244).

Destarte, o estudo do Direito no território brasileiro não existia, e se limitava àqueles que tinham condições de ir a Coimbra desenvolver sua formação, ou seja, apenas uma parcela diferenciada da elite que possuía condições financeiras para tal.

Nesse sentido, reforça Venâncio Filho (1982, p.8):

Com a expansão da Colônia, aumenta o número de brasileiros que acorrem à Universidade de Coimbra. Segundo estimativas abalizadas, no século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros. Constituíam eles, como já se disse, a elite intelectual e política da própria Metrópole. Estudaram na época, em Coimbra, José Bonifácio de Andrada e Silva, Conceição Veloso, Arruda Câmara, Câmara Bittencourt de Sá, Silva Alvarenga, Alexandre Rodrigues Ferreira, José da Silva Lisboa, Cipriano Barata, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Silva, Hipólito da Costa, Maciel da Costa, José Vieira Couto e muitos outros.

Com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, muito embrionariamente começaram a se desenvolver estudos de caráter acadêmico, especialmente com a criação, por D. João VI, das escolas especiais de Medicina na Bahia e a cadeira de Artes Militares no Rio de Janeiro. (HOLANDA, 2008, p.28).

Por consequência, a implementação mais concreta de cursos jurídicos nacionais acontece somente após a independência da metrópole ocorrida em 1822.

Assim, a Lei de 11 de agosto de 1827 criou os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil com sedes em São Paulo e Olinda – era necessário formar indivíduos para ocupar as posições de sustentação do novo Estado. Os cursos jurídicos eram inteiramente controlados



pelo Estado e os acadêmicos majoritariamente advinham de famílias que compunham a elite brasileira. (BISSOLI FILHO, 2014, p. 17-19)

Além disso, o currículo desses cursos iniciais “buscava de forma clara tornar o futuro bacharel apto a compreender a realidade técnica do Direito, porém sem muita ênfase na formação filosófica ou humanística em geral”. (MOTA, 2012, p.415).

Após a criação dos cursos, iniciou-se a fase de aprimoramento da formação jurídica através de reformas, fase essa que se vive até os dias atuais. As reformas ao longo desse período envolviam alterações de conteúdo, currículos, exigências para funcionamento e o processo de ensino-aprendizagem em si. (RODRIGUES, 2005, p.25-30).

3 O MODELO DE ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

As grandes modificações e atuais bases legais para os cursos jurídicos começaram a nascer na década de 90.

Em dezembro de 1994 as primeiras mudanças apareceram. Foi a Portaria MEC n. 1.866/1994, que trouxe as primeiras diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de direito no país. “Ao fixar as diretrizes curriculares, ela determina uma série de orientações que, obrigatoriamente, têm de ser levadas em consideração, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado aos conteúdos das matérias.” (RODRIGUES, 1995, p.63).

Dentre as principais inovações aparecem: a exigência de monografia orientada e defendida para a conclusão do curso, a fixação de carga horária mínima para o estágio curricular que deve ser de atividades práticas, atividades complementares obrigatórias, ampliação da carga horária mínima, aumento do número de matérias obrigatórias e, a exigência de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BISSOLI FILHO, 2014, p. 31-32)

Nesse contexto, assevera Rodrigues (2005, p. 97):

As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente.



A Portaria de 1994 sofreu inúmeras críticas e, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, fez-se necessária nova reforma.

Por conseguinte, em 2004, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/CSE n. 9/2004 que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito a serem observadas pelas instituições de ensino superior no Brasil.

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

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

Desta feita, em teoria, as bases modernas dos cursos de Direito no Brasil objetivam uma formação comprometida com a percepção da realidade social em conexão com o conjunto de leis vigentes.

Apesar da base legal, a realidade do ensino jurídico no Brasil sofre grandes críticas, especialmente porque, na prática, parece não conseguir alcançar a integralidade na formação proposta pela lei.

Aponta-se, nesse sentido, a chamada crise do ensino jurídico:

Assim é que hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do direito, em seus aspectos mais gerais, parece vir acompanhada de uma crise do ensino jurídico. Mesmo em torno da década de 1950 já se percebia o descompasso entre o que se aprendia na Academia e o que se praticava na vida cotidiana do operador, de modo que a ideia de crise do ensino jurídico não é uma invenção pós-moderna, mas sim uma herança também vivida na pós-modernidade, com ainda maior fôlego e explosividade, tendo em vista a profunda modificação da sociedade e a manutenção estagnada das práticas do ensino jurídico. É esta dualidade a causa de uma explosiva e crítica circunstância experimentada no âmbito do ensino jurídico. (BITTAR, 2005, p.379).



Neste cenário, aponta André Luiz Lopes dos Santos (2002, p. 49) o ensino jurídico em aplicação, hoje, no Brasil, é marcado pela descontextualização, pelo dogmatismo e pela unidisciplinariedade.

No mesmo sentido, Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 41) afirma que “Um dos graves problemas que apresenta o ensino do Direito contemporâneo é que ele reduz, geralmente, na sua organização tradicional, o Direito ao direito positivado pelo Estado.”

Nesse modelo, o senso crítico que deveria ser buscado na formação acaba por atrofiar, desvinculando a realidade social da criação, compreensão e aplicação da norma positivada pelos operadores do Direito.

Nessa esteira de pensamento, destacam-se novamente os ensinamentos de Horácio Wanderley Rodrigues (2005, p. 42):

(...) O mundo, e o fenômeno jurídico faz parte dele, é plural e polifônico. A tentativa de negação desse fato é a maior comprovação da desvinculação entre o discurso do positivismo jurídico, hegemonicamente reproduzido no âmbito do ensino do Direito, e a realidade concreta do mundo.

Destarte, a apreensão do Direito fica limitada a legislação vigente e os acadêmicos esperam receber as informações prontas do professor. Além disso, todos os fenômenos sociológicos, históricos, filosóficos, políticos e econômicos que são parte indissociável do fenômeno jurídico acabam sendo desprezados ou colocados em segundo plano.

4 A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO DIREITO

Conforme já explanado anteriormente, as novas bases legais modernas iniciaram um movimento de humanização na formação do profissional do Direito.

A formação humanística passa pelo desenvolvimento de capacidades muito além das puramente técnicas, buscando cultivar no acadêmico uma visão crítica e coerente da sociedade em que vive.

Dentre as tarefas principais da formação humanística na universidade estariam as de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual; compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e com sua futura profissão; respeitar a dignidade do ser humano e comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática. (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 4-5)

Assim sendo, constatando-se uma clara preocupação do legislador em garantir uma formação jurídica que supere o normativismo puro.

Nesse sentido, Cenci e Fávero (2008, p.5) destacam ainda os perigos de uma formação afastada da humanização profissional:

A formação profissional e técnico-científica sem formação humanística pode facilmente dar margem à indigência cultural, à incapacidade para compreender a si, os outros e o mundo em que vive, bem como a não-percepção clara do sentido de sua própria profissão. Um profissional sem abertura para o mundo, sem sensibilidade moral, estética e social, não possui estatuto pleno de cidadania.

Isso porque, sendo o Direito uma ciência humana, não pode ser uma exata e objetiva narrativa de fenômenos – deve, pelo contrário, estudar as complexidades da sociedade, interpretando e compreendendo o mundo que ordena. O Direito não pode ser ensinado nem aprendido desvinculado da realidade social.

Nessa perspectiva, manifesta Rodrigues (2005, p. 54):

(...) é necessário extirpar um vício que em geral acompanha as aulas expositivas nas disciplinas dogmáticas: o código comentado. Através dessa técnica, o professor restringe-se a ler os artigos do código (consolidação, lei etc.) referentes ao conteúdo da disciplina que ministra e a explicar ao aluno o significado de seus textos.

Nesse contexto, a compreensão do Direito em si passa por uma transformação, onde:

(...) passa a ter um caráter transformador da realidade e privilegiar como seu agente não mais, ou apenas, os indivíduos, mas grupos, coletividades, multidões, assim como sofre influxos de um processo de crise que abala suas fórmulas produtivas e modelos instituídos, produz-se um rearranjo no processo formativo aplicado ao Direito que visa dar conta deste novo contexto e que reorienta desde uma perspectiva multi e interdisciplinar, voltando-se para uma educação humanista, problematizadora e sustentada em saberes diversos que conformam as necessidades para a construção do “novo” bacharel em Direito (SANTOS;MORAIS, 2007, p.69-70).

Assim, não se pode equivocadamente acreditar que tão somente uma determinada carga horária teórica de algumas disciplinas consideradas humanísticas será suficiente para garantir uma mudança de comportamento e visão de mundo dos acadêmicos, é preciso ainda conjugar isso com questões práticas e atitudinais.

Consequentemente, mesmo após a inserção dessas exigências para os currículos da formação jurídica, é preciso se refletir sobre a aplicabilidade prática e real de tais conceitos; e não apenas a mera colocação dessas disciplinas na grade curricular do curso.

O que se percebe é um estudo superficial da teoria apenas no início do curso, sendo que nos anos seguintes o aluno retorna ao modelo manualesco/dogmático.

Tal transformação passa também pelo atuar do professor. É preciso um novo docente,



(...) compromissado social e politicamente com a formação da cidadania, da mesma forma, comprometido com um projeto de sociedade mais justa e democrática, sustentada, efetivamente, nas regras do Direito, independentemente de grupos políticos que, eventualmente, vierem a administrar o Estado. (BERTASO; NAKALSKI, 2001, p.59-60)

Nesta senda, é preciso quebrar a modelo de ensino tradicional expositivo que se sedimenta desde os primeiros anos do ensino fundamental, onde os alunos passivamente acumulam e memorizam conteúdos transmitidos pelo professor, com o principal objetivo de serem aprovados nas provas e avaliações.

Necessário se faz, portanto, que tanto docentes quanto discentes compreendam a importância de um ensino jurídico crítico e analítico e, especialmente, conectado com a realidade social. Isso porque, o distanciamento desse senso humanista gera inúmeros prejuízos:

(...)se o operador do direito não for capaz de realizar uma aplicação consequente da legalidade que opera, estabelecendo uma adequada sintonia entre o discurso normativo e o contexto histórico, o que pode ocorrer é uma grave "desfiguração" do papel do jurista, pelo esvaziamento do conteúdo social e político de sua atuação, especialmente nas sociedades em mudança. Tal desfiguração exhibe sintomas bem claros, os quais vão desde uma percepção ingênua da realidade política por parte do jurista até a completa indiferença frente aos problemas sociais. (MACHADO, 2009, p. 94).

A extensão/prática universitária, não pode ser vista meramente como prestação de serviço assistencial e muito menos apenas a prática forense.

O acadêmico deve formar-se como agente transformador da realidade social, sendo o papel da IES nas atividades práticas propiciar que a comunidade também participe da construção de novas realidades, propiciando situações em que os alunos e comunidade dialoguem para a solução dos problemas enfrentados.

A busca por esse humanismo na prática do direito possui íntima relação com o conceito de direitos humanos. Os profissionais formados devem ser dotados de ética e senso crítico, sendo agentes reflexivos e propagadores dos fundamentos da República Federativa do Brasil e dos direitos fundamentais/direitos humanos.

Essa formação sensível e vinculada à dignidade da pessoa humana passa pela concepção do jurista humanista:

O humanismo exige esta capacidade de mediar, de avaliar e escolher entre qualidades e verdades, que se opõem umas às outras, de um sem-número de modos. Trata-se de uma capacidade de elevar-se acima dos conflitos do mundo, de elevar-se em liberdade acima das especialidades que são aprendidas e exercidas. Humanistas são homens que sabem escolher sua



companhia entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado. Para o senso de justiça no ato de julgar, como para o gosto na criação artística, o humanismo não é, pois, refinamento social nem um *status* correspondente, mas aquela atitude de carinhoso cuidado com as coisas do mundo. Neste sentido, só a existência humanista rende justiça ou cria obras de arte. (FERRAZ JUNIOR, 2003, p.258).

Portanto, seguindo o movimento iniciado pela legislação, especialmente a Resolução CNE/CSE n. 9/2009, espera-se da IES e dos currículos uma especial atenção no sentido de formar profissionais preocupados não só com os fenômenos jurídicos, mas também com os fenômenos sociais.

Ademais, a construção desse senso humanista não deve ser apenas teórica, mas prática, proporcionando as IES espaços e situações em que os acadêmicos possam vivenciar essas experiências durante sua formação.

5 A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA EM PRÁTICA: AS CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS

Considerando a necessidade de uma formação humanística teórica e prática, é preciso que a nova didática explorada seja crítica, instigante e problematizadora, contemplando o chamado pluralismo jurídico, assim definido como “a multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais e culturais” (WOLKMER, 2001, p.219). Tal pluralismo “reconhece que a vida humana é constituída por seres, objetos, valores, verdades, interesses e aspirações marcadas pela essência da diversidade, fragmentação, circunstancialidade, temporalidade, fluidez e conflituosidade” (WOLKMER, 2001, p. 172).

Este novo acadêmico deve ser empoderado como agente de transformações sociais e, nesse compromisso com a formação humanística,

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



Nesse contexto, caso isso não aconteça, mantendo-se a tradição do ensino jurídico enciclopédico, dogmático e positivista, o que ocorrerá na verdade é:

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

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

O novo jurista deve transformar a prática jurídica em atividade crítica, dinamizada e humanizada. Suas atividades devem ser pautadas na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Nesse mesmo sentido, assevera DIAS (2014, p. 119):

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

Assim, o espaço holístico proposto por este estudo para a formação prática do jurista humanista é a clínica jurídica, mais especificamente, a clínica de direitos humanos.

Desta feita, é primordialmente necessário compreender o conceito e objetivos de uma clínica no âmbito jurídico. Este ambiente “proporciona uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito. Os métodos tradicionais através da memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais são questionados por esta metodologia clínica.” (LAPA, 2014, p. 81)

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

A origem das clínicas jurídicas e sua maior disseminação é nos Estados Unidos da América, tendo-se dados acerca do surgimento de várias delas em todos os continentes do



globo: Inglaterra, Canadá, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Holanda, Japão, China, África do Sul, Etiópia, Tanzânia, Índia, Austrália, etc. (LAPA, 2014, p. 79).

Importante destacar que a Clínica não é um espaço tão somente voltado para a prática jurídica forense, pois já existem esses espaços nas IES – os chamados núcleos de prática ou escritórios-modelo.

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

(...)enquanto os escritórios-modelo seguem um modelo assistencial, as CDHs têm como enfoque a intervenção estratégica e o impacto social. O cliente dos escritórios-modelo é o indivíduo, nas CDHs é uma coletividade ou grupo não-definido. Quanto à metodologia de atuação, nos escritório-modelo é a representação de causas jurídicas, nas CDH há uma diversidade de métodos, inclusive estratégias junto ao governo e à mídia. ” (LEIVAS; RIOS; SCHÄFER, 2014, p.3).

Nesse mesmo contexto, Witker (2007, p.192) destaca os benefícios da metodologia de ensino clínica:

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

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

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

A formação humanística na prática através das Clínicas de Direitos Humanos se caracteriza especialmente pela metodologia buscada no espaço clínico de ensino:

A educação jurídica clínica é caracterizada como “educação para a justiça” ou “educação jurídica socialmente relevante” porque seu principal objetivo é educar os futuros advogados para o benefício tanto da profissão quanto da sociedade. Os objetivos curriculares da educação jurídica clínica têm sempre



múltiplas facetas; um currículo clínico aborda todos os aspectos do processo de advogar, sob as perspectivas teórica, prática, pública e social. Procura treinar os advogados não somente para servir a sociedade, mas também para auxiliar a melhorar a sociedade para todos. (BLOCH; MENON, 2011, p. 272 – tradução da autora)

Assim, considerando os objetivos principais e metodologias utilizadas, será no espaço da Clínica de Direitos Humanos que o acadêmico de direito terá acesso a uma formação humanística integral e não apenas teórica. Será nesse ambiente, em contato com as mais variadas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem que o aluno terá uma formação humanística integral no curso de Direito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico no Brasil passou por grandes reformas e alterações ao longo de sua existência. Tais reformas se preocuparam inicialmente com o conteúdo e os currículos, bem como requisitos para o funcionamento dos cursos.

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

Portanto, o que se constata é um esforço da legislação em garantir a formação humanística dos novos operadores do Direito. Entretanto, na prática, as IES continuam a aplicar os mesmos modelos de transferência de conhecimento e o conceito de prática jurídica que se limita ao cotidiano processual forense. Além disso, a chamada formação humanística parece se limitar a inserção de algumas matérias no currículo e, a metodologia de ensino continua majoritariamente sendo a abordagem tradicional em que o professor detém o conhecimento e apenas transfere aos alunos que são meros ouvintes.

Entretanto, sabe-se que o ensino do Direito precisa estar contextualizado na complexidade que permeia as relações humanas. Assim, além de um ensino crítico e autônomo na sala de aula, é preciso que o discurso teórico seja também posto em prática, permitindo ao aluno vivenciar o contato com a sociedade que será objeto da aplicação do direito estudado na academia.

Nesse sentido, entende-se que esse ensino humanístico prático é possível através da metodologia clínica de ensino, mais precisamente a Clínica de Direitos Humanos.



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

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

REFERÊNCIAS

BERTASO, João M.; NAKALSKI, Daniela. Os “mal-estares” no Direito. **Revista Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 15, p.39-64, jan/jun. 2001.

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de (Orgs.). **Educação Jurídica**. Florianópolis: FUNJAB, 2014. (Pensando o Direito no Século XXI; v.2).

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **O Direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BLOCH, Frank S.; MENON, N.R.Madhava. The global clinical movement. *In*: BLOCH, Frank S. (Org.). **The global clinical movement: educating lawyers for social justice**. New York: Oxford University Press, 2011.

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

CASTRO, Flávia Lages de. **História do direito geral e Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lumen Juris, 2010.

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





Conselho Nacional de Educação (Brasil). Resolução no. 9, de 29 de setembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1º, de outubro de 2004, Seção 1, págs. 17 e 18.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

HOLANDA, Ana Paula de Araújo. A Escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. *In:* CARLINI, Angélica e outros (Org.) **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium Editora, 2008.

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

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de direitos humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Clínica de direitos humanos do UniRitter: três anos de atividades. *In:* DIVERSIDADE, EMPREENDEDORISMO, INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO / X SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Porto Alegre: UniRitter, 2014.

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

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

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

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico**. Uma abordagem político educacional. Campinas: Edicamp, 2002.





SANTOS, André L. C.; MORAIS, José Luis B. de. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito**: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1976.

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

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

WITKER, Jorge. La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. **Revista Sobre Enseñanza del Derecho**, Buenos Aires, v. 10, n. 5, p.181-207, dez 2007. Disponível em: <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/acdmia/cont/10_ei/ei10.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

WOLKMER, Antônio Carlos. **A história do direito no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Fundamentos de História do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

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