



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL

MAICON VARELLA FLORES

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS NAS EMENTAS
DAS DISCIPLINAS DE DIREITOS HUMANOS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Rio Grande

2017

MAICON VARELLA FLORES

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS NAS EMENTAS
DAS DISCIPLINAS DE DIREITOS HUMANOS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito e Justiça Social.

Orientador: Professor Doutor Renato Duro Dias

Rio Grande

2017

MAICON VARELLA FLORES

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS NAS EMENTAS
DAS DISCIPLINAS DE DIREITOS HUMANOS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito e Justiça Social.

Aprovado em: ____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renato Duro Dias (orientador)

Prof. Dr. Francisco Quintanilha Veras Neto (membro FURG)

Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite (membro externo - UFPEL)

Dedicatória

À minha amada mãe Sandra Janete da Silva Varella.

Ao meu tio Marcelo da Silva Varella.

À minha tia Carmen Dora da Silva Varella.

AGRADECIMENTOS

Para a construção deste trabalho, três pontos foram fundamentais, *orientação, estudo e dedicação*. A frente dessa *orientação* sempre esteve o professor doutor Renato Duro Dias, o qual agradeço muito o tempo despendido. Aliás, sua inteligência, dedicação e simplicidade no trato desde o primeiro e-mail de contato para a matrícula no programa, o tornaram um amigo que levarei para a vida a toda.

Nesse período de orientação, muitas vezes adentrei a sala do orientador com questionamentos, dúvidas, ideias, planos e angústias – algumas, inclusive, de cunho pessoal - e sempre sai com um afago, um conselho, uma alteração ou uma perspectiva que se tornaram ao final imprescindível à construção deste trabalho. Portanto, no que se refere a orientação agradeço, e muito, ao amigo/orientador Renato Duro Dias.

Com relação ao *estudo*, há outros fatores que influenciaram e, com certeza, devem ser lembrados nesse momento, sobretudo pela certeza do meu crescimento intelectual, acadêmico, profissional e, também, pessoal, pois igualmente a etapa da orientação, nunca estive sozinho.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bem como à Faculdade de Direito (FaDir-FURG) e à Coordenação do Mestrado em Direito e Justiça Social (PPGD-FURG) pelo apoio e acolhimento recebido. Agradeço, igualmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida no segundo ano do curso, pois se tornou um auxílio fundamental para a conclusão dos meus estudos.

Agradeço imensamente a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu crescimento intelectual e, conseqüentemente, ao desenvolvimento deste trabalho, em especial aos amigos e colegas Agnes Hüning, Amanda Netto, Catherine Goes, Felipe Hatje, Igor Scarabelot, Julia John, Juliana Oliveda, Juliana Braga, Natiele Nicolini, Pâmela Bolson e Taiane Rolin, bem como às ATDs2020 do curso de Direito da FURG. Agradeço, ainda, a todos os professores do Programa de Mestrado em Direito e Justiça Social da FURG, com um carinho especial aos professores Eder Dion, Francisco Quintanilha, Liane Pazinato, Raquel Sparemberger e Sheila Stolz.

Ainda, nesse ponto, agradeço a todos os funcionários da Biblioteca Central da FURG, em especial à bolsista Izabella Pains, pois foram sempre solistas e dispostos a auxiliar na busca das obras a serem consultadas, tornando-se “peças” fundamentais para

a minha pesquisa, bem como aos amigos Danilo Braga, Diego Alves, Everson Toledo, Matheus Monteiro e Vitor Bazzo; companheiros de longas tardes de estudo.

Por derradeiro, passo ao último ponto fundamental para a construção deste trabalho: a *dedicação*. Por ser a realização de um sonho, a minha dedicação foi integral, o que deixou em segunda ordem muitas outras coisa da minha vida, mas, ao final, valeu a pena. Portanto, agradeço a Deus pelo dom da vida e por estar sempre comigo.

Agradeço a minha família Varella por todo apoio para que eu pudesse cumprir integralmente as minhas atividades, em especial a minha mãe Sandra Varella, minha irmã Daiane Varella. Ainda, estendo o agradecimento ao meu pai Ernani Rosa Flores (*in memoriam*), ao meu irmão Bernardo Barcellos Flores e, também, aos amigos que de alguma forma estiveram comigo nessa jornada.

Igualmente, agradeço ao casal Maria de Lurdes e Paulo Barroco pela carinhosa acolhida desde o primeiro momento, quando esta conquista ainda era só um projeto.

E, por fim, agradeço especialmente ao amigo Guilherme Janke Batista pelos momentos em que cuidou de mim e dos meus afazeres para que eu pudesse estar dedicado e concentrado nesse trabalho. Meu amigo, divido contigo toda alegria e sabedoria dessa conquista.

São esses os meus sinceros e carinhosos agradecimentos. Obrigado!

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

(Fernando Pessoa).

RESUMO

Dissertação de Mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande.

Educação jurídica e direitos humanos: uma análise das concepções hegemônicas e contra-hegemônicas nas ementas das disciplinas de direitos humanos nas universidades federais brasileiras

Autor: Maicon Varella Flores.

Orientador: Professor Doutor Renato Duro Dias.

A presente dissertação tem por objetivo analisar as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas em direitos humanos, tendo como contexto de base as ementas das disciplinas de direitos humanos existentes nos currículos dos cursos de Direito das universidades federais do Brasil. Na contemporaneidade, estudos que se debruçam sobre a educação jurídica, especialmente no campo do direito, problematizam sobretudo a formação profissional e as práticas pedagógicas, sendo mais raro discutir os currículos dos cursos de direito. Nesse sentido, este estudo pretende lançar luz sob uma importante área do percurso formativo, os direitos humanos. Para tanto, vale-se de metodologia indutiva, uma vez que parte de um particular para a generalização, como produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. Utiliza-se técnica de pesquisa bibliográfica e documental, realizada por meio de fichamentos críticos e leituras de livros, artigos científicos e outros documentos concernentes ao tema, bem como método de abordagem qualitativa quando da revisão da literatura e quantitativa para realização de levantamento de dados. Desse modo, esta dissertação subdivide-se em três capítulos, sendo que o primeiro se direciona a uma abordagem acerca do surgimento social dos direitos humanos, bem como suas concepções teóricas hegemônicas e contra-hegemônicas e, posteriormente, no segundo capítulo contextualiza-se os direitos humanos na educação jurídica, levando em consideração a organização curricular e a educação jurídica em direitos humanos, problematizando-a com a crítica apontada pelo Direito Achado na Rua. Por fim, no terceiro capítulo realiza-se uma análise das ementas das disciplinas de direitos humanos nos currículos dos cursos de direito das universidades federais do Brasil, correlacionando-se os dados qualitativos com as concepções teóricas de direitos humanos. Espera-se, a partir desta investigação, contribuir para o campo da educação jurídica e dos direitos humanos.

Palavras-chaves: Direitos Humanos; Hegemônica; Contra-hegemônica; Educação Jurídica, Universidades Federais.

ABSTRACT

Master's Dissertation

Legal education and human rights: an analysis of hegemonic and counter-hegemonic conceptions in the menus of human rights disciplines at Brazilian federal universities

Author: Maicon Varella Flores

Advisor: Professor Doutor Renato Duro Dias

This dissertation aims to analyze the hegemonic and counter-hegemonic concepts in human rights having a base the context menus of the existing human rights subjects in the curricula of the law school of the Federal universities of Brazil. In contemporary times, studies dealing with legal education, especially in the field of law, mainly deals with vocational training professional and pedagogical practices, being rarer discuss the curricula of law courses. Accordingly, this study aims to shed light under an important area of the formative course, human rights. To this end, it is inductive methodology, once part of a particular for generalization, as a product of the work of collecting private data. Using bibliographical research and documentary technique, accomplished through critical annotations and readings of books, scientific articles and other documents related to the topic as well as a method of qualitative approach when reviewing the literature and for conducting quantitative survey data. In this way, This dissertation is divided in three chapters, the first of which directs an approach about the emergence of human rights, hegemonic and counter-hegemonic theoretical conceptions and, subsequently, in the second chapter in context-if human rights in legal education taking into account the curriculum organization and the legal education in human rights, questioning her criticism pointed to the right Found in the street. Finally, in the third chapter is an analysis of menus of human rights subjects in the curricula of law courses Federal universities Brazil, correlating the data with qualitative theoretical conceptions of human rights. From this research it is hoped to contribute to the field of legal education and human rights.

Key-Words: Human rights; Hegemonic; Contra-Hegemônico Legal Education, Federal Universities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Disciplinas da Resolução 162/72 do CFE;

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEDi - Associação Brasileira de Ensino do Direito

CES - Câmara de Ensino Superior

CIDH - Corte Interamericana de Direitos Humanos

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

EUA – Estados Unidos da América

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

OAB - Ordem dos Advogados Do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD -Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPITULO I.....	21
1. AS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS DE DIREITOS HUMANOS	21
1.1 A INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO OCIDENTE	21
1.1.1 A Revolução Americana e os Direitos Humanos	23
1.1.2 A Revolução Francesa e os Direitos Humanos	28
1.1.3 A Força das Declarações	33
1.2 CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA DE DIREITOS HUMANOS	36
1.2.1 A Ruptura e a Invenção dos Direitos Humanos no Século XX.....	37
1.2.2 Direitos Humanos Hegemônicos: Fundamentos Teóricos e Conceito	41
1.3 CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DE DIREITOS HUMANOS	44
1.3.1 Direitos Humanos Hegemônicos: Um cenário de ilusões, condições e deveres	44
1.3.2 Concepção Contra-Hegemônica: fundamentos teóricos e conceito	48
CAPÍTULO II.....	52
2. OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA.....	52
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	52
2.1.1 Ensino jurídico: do surgimento ao modelo atual.....	53
2.1.2 A Ordem dos Advogados do Brasil e o ensino jurídico	62
2.1.3 Os Cursos Preparatórios e o ensino jurídico.....	66
2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.....	71
2.2.1 Evolução cronológica do currículo dos cursos de Direito no Brasil	72
2.3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO	79
2.3.1 Direitos humanos: um componente curricular obrigatório?	80
2.3.2 O Direito achado na rua e os direitos humanos: uma caminho emancipatório	85
CAPÍTULO III	90
3. AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS E O ENSINO FORMAL DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO	90
3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: PANORAMA GERAL	90
3.1.1 Explorando os dados.....	91

3.1.1.1 Educação superior e oferta de curso de Direito	91
3.1.1.2 Oferta de disciplina de Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito	93
3.2 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: EMENTAS E MATRIZES CURRICULARES	99
3.2.1. Ensino de direitos humanos nos cursos de Direito das IES federais brasileiras: do hegemônico ao contra-hegemônico	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO I.....	121
ANEXO II	126
ANEXO III	128
ANEXO IV	132
ANEXO V	135
ANEXO VI.....	139
ANEXO VII.....	142
ANEXO VIII	148

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo analisar as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas em direitos humanos, tendo como contexto de base as ementas das disciplinas de direitos humanos existentes nos currículos¹ dos cursos de Direito das universidades federais brasileiras. Na contemporaneidade, estudos que se debruçam sobre a educação jurídica, especialmente no campo do direito, problematizam suficientemente a formação profissional e as práticas pedagógicas, sendo mais raro discutir os currículos dos cursos de direito. Nesse sentido, este estudo pretende lançar luz sob uma importante área do percurso formativo, os direitos humanos

O debate sobre os Direitos Humanos, suas perspectivas e concepções teóricas, bem como sua aplicabilidade e efetividade é repetidamente invocado na história da humanidade, em especial a ocidental, na medida em que a própria gênese e o desenvolvimento dos Direitos Humanos no ocidente está entrelaçada com a história da modernidade. Logo, o estudo dos direitos humanos na ciência do Direito por si só representa extrema relevância, haja vista o papel que vêm assumindo de forma crescente no cenário contemporâneo, seja pela sua promoção e/ou proteção ou, até mesmo, pela sua violação que constantemente se presencia no mundo inteiro.

O tema Direitos Humanos na atualidade se torna mais invocado em razão de suas violações do que propriamente a sua promoção e efetividade, desse modo, torna-se fundamental a concretização das práticas educativas em direitos humanos - especialmente na formação dos bacharéis do curso de Direito - pois independente da área de atuação que estes venham a optar, devem exercê-las orientados pela construção de uma sociedade justa e democrática, que promova a diversidade e a justiça social.

Nesse ponto, as universidades federais brasileiras enquanto partes integrantes da administração pública indireta do Estado – autarquias federais – assumem um papel relevante no fortalecimento e efetivação de uma sólida promoção e conscientização dos direitos humanos, sobretudo pelo seu dever com um ensino de qualidade.

¹ Para esta dissertação, compreende-se currículo com um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais, com poder decisivo na reprodução das estruturas de classes sociais, que transmite uma ideologia dominante, pois se trata de um território político.

Com efeito, a educação é um direito humano, inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948² em seu artigo 26, ponto 1, afirma que: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais (...)” E, no seu ponto 2, esclarece o sentido do ensino prescrevendo que: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (...)”

Nesse mesmo sentido, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais de 1966³ ratifica o prelecionado na Declaração de 1948 e enfatiza a educação como meio de promover a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, bem como a promoção e manutenção da paz entre os povos. Portanto, subsidiariamente as universidades federais brasileiras possuem o dever de auxiliar o Estado brasileiro no cumprimento e na efetividade das declarações e compromissos internacionalmente assumidos.

Conferindo ênfase ao tema, em março de 1993 as Organizações das Nações Unidas (ONU) por meio de um Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos instituiu o Plano Mundial de Ação para Educação em Direitos Humanos, o qual visava precipuamente a promoção, estimulação e orientação da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana, ou seja, assinalou-se aos Estados signatários a necessidade de práticas educativas capazes de ampliar a educação em direitos humanos.

Outrossim, para reafirmar seu compromisso, em dezembro de 1994, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, a qual compreendia o período de 1º de janeiro de 1994 a dezembro de 2004, como forma de potencializar a educação, especialmente dos direitos humanos, como um bem e um direito, isto é, um instrumento potencializador de acesso à instrução concernente ao respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Como reflexo dessa medida, o comissariado dos Direitos Humanos elaborou o Plano de Ação Internacional para Educação em Direitos Humanos, objetivando, em suma, avaliar e definir estratégias de criar e reforçar a educação em direitos humanos no âmbito internacional, regional, nacional e local, bem como divulgar a Declaração de 1948. (ZENAIDE, 2007).

² Disponível na íntegra no anexo VII deste trabalho.

³ Disponível na íntegra em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>.

O Brasil, em 1996, isto é, na égide da década da educação em direitos humanos, apresentou o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o qual – além de apontar para a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – manifestou a necessidade de criar e fortalecer em todos os níveis de escolaridade, em curto prazo, temas transversais nas disciplinas curriculares, o qual deveria ser concretizado por meio de uma disciplina sobre direitos humanos (BRASIL, 1996).

O PNEDH foi instituído em 2005 sob o compromisso do Brasil com a concretização dos Direitos Humanos, destacando inúmeros objetivos, entre os quais - para o ensino superior - a inclusão da educação em direitos humanos como disciplina obrigatória e opcionais. (BRASIL, 2007). Nesse ínterim, os cursos de Direito, na qualidade de ciência social aplicada, acabam assumindo um certo protagonismo, sobretudo pelas diretrizes curriculares e suas inúmeras atribuições no seio da sociedade.

No campo educativo, o Ministério da Educação (MEC) - órgão da administração pública federal direta – tornou-se o responsável pela promoção, fiscalização e desenvolvimento da educação no Brasil, compreendendo desde o ensino fundamental ao superior. Logo, é o Órgão responsável pela elaboração das diretrizes curriculares, bem como a autorização e reconhecimento aos cursos de direito no Brasil, o qual em razão do disposto no §2º do artigo 28 do Decreto-Lei número 5.773 de 9 de maio de 2006⁴, se realiza conjuntamente com a Ordem dos Advogados Do Brasil (OAB), a qual por meio de parecer do seu Conselho Federal apresenta considerações a autorização e reconhecimento.

Por meio da Resolução n.º 9 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Ensino Superior (CES), em setembro de 2004, o MEC determinou que as graduações em direito deveriam assegurar uma formação sólida, bem como humanística, capaz de atribuir aos graduados uma postura crítica e reflexiva da ciência do direito⁵. Culmina-se a essa diretriz a Resolução n.º 1 de maio de 2012 do CNE/CP, na qual o MEC estabelece as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos, elevando-a ao

⁴Art. 28 (...). §2º A oferta de cursos de graduação em **Direito**, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do **Ministério da Educação**, após prévia manifestação do **Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil** e do Conselho Nacional de Saúde, respectivamente. (grifo meu).

⁵Art. 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.

patamar de disciplina obrigatória para os currículos de licenciatura⁶ e, ainda que na qualidade de disciplina opcional ou aplicada de forma transversal, deverão estar incluídas na formação dos demais cursos de formação profissional⁷.

Nesse ponto, direcionam-se os questionamentos acerca do ensino de Direitos Humanos nos cursos de direito, que, aliás, foi uma das questões suscitadas pelo vice-presidente da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), Roberto de Figueiredo Caldas, em entrevista à Gazeta do Povo, na qual o jurista manifesta que “é urgente que todas as faculdades tenham direitos humanos como disciplina obrigatória⁸”. Tal preocupação é nitidamente relacionada a própria formação dos profissionais oriundos das faculdades de direito, na medida em que Caldas comenta ainda acerca de uma pesquisa realizada no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, a qual demonstrou que 80% dos juízes à época da pesquisa não tinham visto disciplina de Direitos Humanos.

Com efeito, indaga-se sobre a necessidade do ensino de direitos humanos nos cursos de direito, sobretudo pela indicação do MEC de uma formação sólida, humanística e crítica. Questiona-se de que forma as universidades federais brasileiras oferecem o ensino de direitos humanos nos cursos de direito? Dentre os conteúdos inseridos nas ementas das disciplinas, qual a matriz teórica predominantemente aplicada no ensino de direitos humanos?

Munido desses questionamentos, o presente trabalho tem por escopo principal demonstrar de que forma as universidades federais brasileiras estão aplicando o ensino de Direitos Humanos nos cursos de Direito, sendo assim, verificando se as disciplinas são ofertadas na modalidade de disciplina obrigatória ou optativa, traçando-se, a partir desses dados, as ementas daquelas disciplinas oferecidas na modalidade obrigatória, sobretudo pelo fato de que as optativas – ora não possuem ementas, ora possuem ementas volúveis e, ainda, pela possibilidade dos discentes efetivarem a graduação independente da disciplina ofertada.

⁶Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

⁷Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

⁸Entrevista completa disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/entrevistas/e-urgente-que-todas-as-faculdades-tenham-direitos-humanos-como-materia-obrigatoria-eczk7s0h8ftk1f0ly27y8v6mm>>

Com isso, passa-se a análise das ementas das disciplinas dos currículos dos cursos de Direito das Universidades Federais do Brasil, a fim de verificar qual a matriz teórica predominante no ensino, quais sejam: hegemônica ou contra-hegemônica.

Para tanto, utiliza-se metodologia indutiva, técnica de pesquisa bibliográfica e documental, realizada por meio de fichamento crítico de livros, artigos científicos e, ainda análise de documentos e legislação. O método de abordagem no primeiro momento é predominantemente qualitativo, com revisão bibliográfica da literatura, especialmente Santos (2014), Trindade (2012), Hunt, (2009) e Wolkmer (2012). Num segundo momento por meio de abordagem qualitativa, realiza-se uma pesquisa exploratória sobre a oferta de cursos de graduação em Direito no Brasil, com ênfase nas universidades federais. Tendo como referência os cursos de Direito ofertados, explora-se com um levantamento de dados relativo a presença de disciplinas de direitos humanos, sejam elas obrigatórias ou opcionais. Com base nos dados coletados, analisou-se segundo os descritores correspondentes as matrizes teóricas lecionadas, isto é, hegemônica ou contra-hegemônica

Estruturou-se o trabalho em três capítulos, de modo que melhor elucidar os dados obtidos com a pesquisa. No primeiro capítulo, denominado as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de Direitos Humanos tem por objetivo apresentar uma abordagem histórica do surgimento dos Direitos Humanos no ocidente e a partir desse panorama traças as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de Direitos Humanos. Logo, valendo-se da abordagem proposta por Trindade (2012), relata-se a história dos direitos humanos a partir do social, ou seja, a partir dos principais acontecimentos políticos, filosóficos e sociais ocorridos durante o processo de invenção dos Direitos Humanos no ocidente, perpassando, assim, pelos marcos da revolução americana e francesa, bem como pelo conteúdo das declarações que emanaram dessas revoluções burguesas.

Adiante, ainda levando em consideração o processo histórico que se entrelaça entre os Direitos Humanos e a história da humanidade, particularmente a ocidental, traça-se a concepção hegemônica dos Direitos Humanos a partir dos marcos históricos da ruptura e reconstrução dos direitos humanos no século XX, bem como os pontos teóricos que acarretaram a sua expansão global e consolidação como principal corrente teórica contemporânea, isto é, hegemônica.

E, num terceiro momento deste primeiro capítulo, discorre-se sobre a concepção contra-hegemônica dos Direitos Humanos, apresentando num primeiro ponto das negações do modelo hegemônico, para apresentar as bases da teoria crítica formuladas

por Boaventura de Souza Santos e José Joaquim Herrera Flores, para, ao final, apresentar as três principais matrizes teóricas que fundamentam os Direitos Humanos contra-hegemônicos, quais sejam: a multicultural, a intercultural e a baseada na filosofia da libertação.

No segundo capítulo, intitulado os Direitos Humanos e a Educação Jurídica brasileira, realiza-se primeiramente uma contextualização do ensino jurídico no Brasil, que abrange o seu surgimento, evolução e contexto atual. Ainda, dentro dessa abordagem, evidencia-se a participação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) na construção e consolidação do ensino jurídico no Brasil, sobretudo no que tange a sua efetiva participação nos processos de autorização dos cursos jurídicos, bem como preocupação com o ensino numa realidade assustadora da quantidade de cursos jurídicos no país.

Por conseguinte, apresenta-se a organização curricular dos cursos de Direito brasileiros, destacando-se as disciplinas e currículos utilizados em cada período do ensino jurídico do país. Nessa conjuntura, dedica-se um tópico a interferência dos Cursos Preparatórios nas diretrizes curriculares, sobretudo pela forma de ensino jurídico aplicado.

Finda-se o segundo capítulo analisando a educação jurídica em Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito, demonstrando-se, em primeiro plano, a emergência da educação em Direitos Humanos compor o currículo obrigatório, dando-se ênfase a sua historicidade no Brasil, bem como as medidas que o tornam um ponto determinante a ser trabalhado em todo o ensino superior. Após, valendo-se dos preceitos do denominado Direito Achado na rua, aponta-se uma reflexão sobre a maneira em que deve ser tratada a educação em direitos humanos, especialmente nos cursos jurídicos, para que se possibilite um ensino emancipatório.

O terceiro e último capítulo, denominado as universidades federais brasileiras e o ensino formal de Direitos Humanos demonstra-se de que forma está sendo tratada a educação em direitos humanos nas universidades federais do Brasil, sendo assim, realiza-se – por meio de levantamento de dados (qualitativamente) – um panorama geral dos currículos jurídicos das Faculdades de Direito, apontando-se a existência ou não da disciplina de direitos humanos nos termos das Resoluções n.º 9/04 e 1/12 do CNE/CES.

Posteriormente, a partir dos dados coligidos, realiza-se uma análise das ementas das disciplinas obrigatórias, identificando as matrizes teóricas de direitos humanos predominantes nos currículos dos cursos de Direito da IES federais do Brasil. E, dessa forma, almeja-se com essa dissertação contribuir com as reflexões concernentes ao ensino

jurídico nas universidades federais do Brasil, em especial no que se refere a educação em direitos humanos nos cursos de Direito.

CAPITULO I

1. AS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS DE DIREITOS HUMANOS

A proposta deste primeiro capítulo é abordar os Direitos Humanos desde o seu surgimento na ordem social ocidental, perpassando pelo seu processo de idealização e positivação e, após isso, adentra-se as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas dos Direitos Humanos. Portanto, tratar-se-á de três questões centrais nesse primeiro momento, quais sejam: a análise do surgimento e da historicidade dos Direitos Humanos; posteriormente, a sua face universal e individual, ora denominada de concepção hegemônica e, ao final, a versão emancipatória e plural dos Direitos Humanos, isto é, a concepção contra-hegemônica.

Delimita-se a análise as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas, muito embora existam outras concepções teóricas de Direitos Humanos. A primeira por razões óbvias, visto que atualmente os Direitos Humanos vestem uma hegemonia oriunda da sua construção histórica que será abordada adiante. A segunda, por sua vez, por abarcar em sua essência um projeto de emancipação e superação do debate do universalismo.

Com efeito, a América Latina ostenta extrema relevância na concepção teórica contra-hegemônica, possuindo avanços tanto práticos quanto teóricos, conforme se verifica nas Constituições da Venezuela de 1999, do Equador de 2008 e da Bolívia 2009, as quais trazem insertas em sua essência a pluralidade e os avanços contra-hegemônicos, sendo assim, conferindo relevância à discussão dessa corrente teórica no Brasil e na América Latina de um modo geral. Dito isso, adentra-se a estruturação histórica dos Direitos Humanos.

1.1 A INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO OCIDENTE

Os Direitos Humanos, tais como conhecidos atualmente no ocidente, são um produto das revoluções americana e francesa, impulsionadas no século XVII e XVIII pela situação da Europa, a qual já ingressava nos tempos modernos e apresentava uma divisão de classes, onde de um lado haviam os nobres que gozavam de vários privilégios, detinham grandes extensões de terras, ocupavam cargos políticos e não pagavam impostos. De outro lado, a classe das pessoas comuns, sendo que essa se subdividia em

burguesia – àqueles que possuem determinada riqueza – e camponeses – que viviam apenas do seu trabalho no campo. (DALLARI, 2004).

Cronologicamente, essas revoluções ocorreram durante a Modernidade, período marcado pelas grandes transformações no mundo, convencionalmente consideradas como os marcos da Modernidade. Na política, ocorreu a centralização do poder, que acompanhou a formação dos Estados modernos; na cultura, houve o movimento humanista e o Renascimento; na religião, quebrou-se a unidade cristã com a reforma protestante e, na economia, com o capitalismo nascente, romperam-se muitas relações feudais. Essas rupturas paradigmáticas da Modernidade permitiram que os eventos ocorridos na Europa fossem se articulando numa escala mundial, dentre eles, a expansão dos direitos humanos.

Aliás, a Revolução Industrial, bem como as revoluções liberais da burguesia marcam o surgimento do processo político liberal, sobretudo na tentativa de diminuir o poder dos estados absolutistas monarcas, bem como do domínio colonizador. Essa realidade é perceptível tanto na Declaração da Independência da Virgínia – ainda que apareça uma visão dos direitos do homem natural – quanto na Revolução Francesa, que de forma mais clara afirma o antropocentrismo renascentista do indivíduo, bem como um direito republicano. (KROLHING, 2009).

Com efeito, questiona Trindade (2012, p. 16): “por onde, então, começar uma história dos direitos humanos?” Sinaliza o autor que dependeria do ponto de vista adotado, afirmando que a partir de uma história filosófica, necessariamente dever-se-ia começar pela antiguidade clássica; se, por sua vez, partir-se de uma história religiosa, seria possível – pelo menos no Ocidente - centrar-se a caminhada a partir do Sermão da Montanha. Se, todavia, optar-se por uma história política, o início se concentraria nas noções insertas na *Magna Charta Libertatum* que o Rei João Sem Terra foi obrigado a acatar em 1215 na Inglaterra.

Entretanto, Trindade (2012) revela outro ponto de partida: o social, sendo que esse compreende um modo de abordagem mais rica e interessante, sobretudo por envolver os demais campos (filosófico, religioso e político), na medida em que desenvolve as conexões entre a lei as condições históricas que influenciaram o seu surgimento. Portanto, a história social dos Direitos Humanos no ocidente compreende como e por quais motivos cada momento interferiu para impulsionar, retardar e, até mesmo, modificar o desenvolvimento da efetividade dos Direitos Humanos.

Dessa forma, adotando-se o ponto de vista ocidental, adentra-se à história social dos Direitos Humanos, a qual possui marco investigatório no século XVII – com alguns antecedentes na Idade Média. Coaduna-se, igualmente, o posicionamento da historiadora Lynn Hunt (2009), a qual entende que os direitos não são dados pela natureza, tampouco oriundos da graça divina ou que surgiram de repente da consciência dos homens, traçando, com isso, a sua gênese na ideia e na prática. Logo, historicamente, situa a emergência e construção dos Direitos Humanos por meio de processos e movimentos específicos a partir do advento da modernidade, ou seja, numa abordagem social.

O posicionamento de Hunt (2009) está ancorado no comportamento da burguesia do período das Revoluções, sobretudo a francesa, a qual encontrou na racionalidade iluminista um poderoso arsenal ideológico para refutar a visão social de mundo do passado. Ainda que na Idade Média tenha se buscado atualizar os pensamentos cristão e a compatibilidade do direito e da fé, o Iluminismo logo o desmistificou e o substituiu pela razão humana, sendo assim, valendo-se de uma razão triunfante a busca da liberdade – estado primordial do homem – demonstra a igualdade entre homens, levando-se, logicamente, a se combater qualquer privilégio. (TRINDADE, 2012).

Portanto, passa-se a realizar a análise da Revolução Americana e Francesa, direcionando-se para os eventos sociais que contribuíram significativamente para ascensão e solidificação dos Direitos Humanos no ocidente.

1.1.1 A Revolução Americana e os Direitos Humanos

O século XVII é marcado por uma crise de consciência na Europa, o qual fez ressurgir na Inglaterra o sentimento de liberdade, alimentado pela memória da resistência à tirania. Ainda, as devastações oriundas da guerra civil traziam à tona o valor da harmonia social e estimularam a lembrança das antigas franquias estamentais, declaradas na Carta Magna. (COMPARATO, 2010).

Os antecedentes da Revolução Inglesa, como a Magna Carta que os senhores feudais impõe ao rei João sem Terra (1215) para proteger suas liberdades individuais é o documento pioneiro dos direitos individuais; a Lei de *Habeas Corpus* (1679), a Carta de Direitos [*Bill of Rights* (1689)], que impunha limites às pretensões totalitárias de Guilherme III, e o conceito de direito natural de John Locke e Thomas Hobbes marcam o nascimento e o desenvolvimento do projeto político liberal, revolucionário em sua origem, e enfatizam a função do contratualismo ocidental para o estabelecimento de uma nova ordem. (KROHLING, 2009, p. 21).

Muito embora as liberdades pessoais que procuravam garantir não beneficiassem todos os súditos da Sua Majestade, mas, preferencialmente o clero e a nobreza; de uma forma geral e abstrata daquela disposta na Carta Magna, a burguesia rica acabou se aproveitando das liberdades individuais então pronunciadas (COMPARATO, 2010). Sendo assim – de um modo geral – “os ideais de liberdade, individualidade, igualdade, propriedade e democracia se estabeleceram no horizonte dos valores humanos (supostamente naturais; historicamente construídos) como afirmação de direitos” (KROHLING, 2009, p. 21).

A Inglaterra livrou-se do absolutismo cem anos antes da França e da Europa em geral. Desde a Revolução Gloriosa⁹ de 1688 as noções jurídicas de liberdade individual e garantias pessoais e autonomia política se estenderam as treze colônias norte-americanas, sendo assim, as colônias se tornaram mais complexas, bem como se fortaleceu uma classe dominante local, a qual se interessava pela vida política, ainda que a grande maioria da população se constituísse de índios e escravos¹⁰.(TRINDADE, 2012).

Neste ponto, importante retroceder a 1625 para compreender a gênese dos sentimentos de liberdade e igualdade da colônia norte-americana. Naquele ano, o jurista holandês Hugo Grotius propõe uma noção de direitos que transcendia um país ou uma tradição legal, o qual ele definia de direitos naturais. Samuel Pufendorf, seguidor alemão de Grotius apresentou algumas críticas em uma publicação no ano de 1678, todavia, essas críticas serviram para alavancar e conferir solidez e reputação ao pensamento do jurista holandês, o tornando, assim, uma fonte primordial da corrente universalista¹¹ do pensamento dos direitos. Aliás, essa fonte foi substrato aos pensamentos de teóricos suíços como Jean-Jacques Burlamaqui – que ensinava direito em Genebra – “Ele sintetizou os vários escritos sobre direito natural do século XVIII em *Principes du droit naturel* (1747)” (HUNT, 2009, p. 117/118).

Aliás, a obra de Burlamaqui foi uma renovação geral aos direitos naturais na Europa, bem como nas colônias norte-americanas, tendo conjuntamente com a obra de Grotius uma tradução inglesa, tornando-se, assim, de conhecimento das colônias da

⁹A Revolução Gloriosa foi um movimento revolucionário de caráter pacífico oriundo basicamente dos conflitos religiosos entre protestantes e católicos e dos privilégios da coroa na Inglaterra em 1688 e 1689, acarretando a troca do regime absolutista monárquico pela monarquia parlamentar.

¹⁰Naquele período, os índios ainda se debatia acerca da possibilidade de os índios possuírem ou não almas, isto é, discutia-se a sua qualidade de ser humano. Enquanto os escravos, sequer eram vistos como humanos.

¹¹É denominada universalista a corrente de direitos que diz respeito a todos, ou seja, os direitos do homem em geral.

américa, em especial de Thomas Jefferson e James Madison – revolucionários versados em direito. (HUNT, 2009).

Outras obras universalistas conhecidas nas colônias norte-americanas eram as de Thomas Hobbes e John Locke, ambos ingleses. Hobbes acreditava que os direitos naturais tinham de se render a uma autoridade absoluta a fim de impedir uma guerra de todos contra todos; Locke, por sua vez, defendia os direitos naturais como vida, liberdade e propriedade, sem trazer questionamentos à escravidão¹², o que lhe tornou mais impactante nas colônias norte-americanas. Inclusive, Locke até propôs uma legislação para assegurar aos homens livres da Carolina o poder e a autoridade absoluta sobre seus escravos negros (HUNT, 2009).

Portanto, naquele momento, havia na América do Norte duas vertentes acerca da linguagem de direitos, uma versão particularista¹³ e outra universalista, sendo que os americanos transitavam entre uma e outra ou ambas em combinação em determinadas circunstâncias durante o processo de idealização e solidificação dos ideais revolucionários (HUNT, 2009), conforme pode ser observado nos documentos anteriores a revolução, tais como o conjunto de Direitos da Baía de Massachusetts de dezembro de 1641, o ato de tolerância de Maryland de abril de 1649 e o plano de união de Albany de julho de 1754¹⁴ (MORRIS, 1964).

Já a partir dos anos 70 do século XVIII, as medidas mercantis e tributárias adotadas pela metrópole britânica trouxeram muitas insatisfações às colônias norte-americanas, tais como as taxas alfandegárias denominadas *Sugar act* (Lei do Açúcar) ou *Plantation Act* (Lei das Fazendas) em 1765, e o *Stamp Act* (Lei do Selo). (TRINDADE, 2012), impulsionando, com isso, a instituição de uma vertente por parte das colônias americanas.

A instituição de um novo imposto interno pelo Parlamento levantou, de maneira ainda mais áspera, a polêmica sobre se os colonos norte-americanos podiam ser tributados por um organismo o qual não eram diretamente representados. (...) a Lei do Açúcar havia incomodado sobretudo os habitantes na Nova Inglaterra, mas a Lei do Selo causou aborrecimento em todas as colônias, pelo menos aos cidadãos influentes, como advogados e grandes negociantes, impressores e agricultores, cujas atividades comerciais foram

¹²Impõe-se destacar que a questão da escravatura naquele momento dizia respeito à economia e não à humanidade, pois o escravo era um produto, detinha seu valor de mercado e movimentava a economia, sobretudo nas colônias americanas onde cerca de 275 mil escravos haviam desembarcado até a revolução (WRIGHT, 2008).

¹³A versão particularista recebe essa nomenclatura porque diz respeito aos direitos específicos de um povo ou tradição nacional.

¹⁴ Documentos disponíveis nos anexos I, II e III deste trabalho.

diretamente afetadas pelas novas taxas. (...) Organizações secretas conhecidas como Filhos da Liberdade, disseminaram-se pelas principais cidades para coordenar a resistência e ameaçar os que apoiassem a Lei do Selo. Todos os distribuidores de selos foram obrigados a renunciar a seus cargos. Grandes negociantes constituíram associações de não importação para boicotar as mercadorias britânicas. Em outubro de 1765 nove colônias enviaram representantes para um Congresso da Lei do Selo, reunido em Nova York, e este, ao mesmo tempo que instituiu em sua lealdade ao rei, insistiu também em que os colonos gozassem dos mesmos direitos que os ingleses da metrópole, e que só pudessem ser tributados por suas respectivas assembleias de representais (TRINDADE, 2012, p. 85/86)

Dessa forma, em razão dos gastos oriundos da Guerra dos Sete Anos¹⁵, tornou-se absolutamente necessário à metrópole aumentar sua arrecadação, valendo-se, assim, da taxação da colônia da América do Norte, o que não foi aceito pelos colonos, gerando, com isso, inúmeros conflitos entre 1763 e 1775, sobretudo pelo fato dos colonos da América do Norte não admitirem a interferência da metrópole em suas liberdades individuais já adquiridas (TRINDADE, 2012).

Aliás, é nesse cenário que a autoridade britânica começa a entrar em colapso, pois se verifica uma mudança no pensamento das colônias e, se no começo do século XVIII os americanos não detinham a intenção clara de se separar da Grã-Bretanha, após a metade do século passam a considerar a separação, bem como os colonos se colocam como semelhantes ao estado de natureza e ao respeito dele contido. Portanto, os colonos passam a adotar um pensamento universalista, pois – naquele momento – somente por esta vertente poderia se imaginar um rompimento com a metrópole britânica. (HUNT, 2009)

Assim, se antes – desde a Revolução Gloriosa (1688-1689) - os americanos sentiam orgulho de ser britânicos, pois haviam protegido seus direitos por meio de um governo constitucional que contrastava com as monarquias absolutistas da Europa, agora os colonos acreditavam que a sua colaboração para a conquista do Canadá era algo fundamental, bem como presumiam que poderiam fazer sua segurança independente da Grã-Bretanha e, se esta desejava manter a presença militar nas colônias, deveria ser por razões sombrias. Logo, essa desconfiança aliada aos arranjos administrativos¹⁶ se tornou fundamental para fomentar e consolidar o ideal de liberdade e independência. (MIDDLETON, 2013).

¹⁵Conflito entre Grã-Bretanha, Prússia e outros contra a França, Áustria e outros pelo domínio comercial e marítimo das colônias da Índia e América do Norte. (MIDDLETON, 2013).

¹⁶ Em 1763 instituiu-se que os colonos não poderiam adquirir terras a preços baixos, o que transpareceu como um golpe as liberdades que os colonos detinham (MIDDLETON, 2013).

As medidas tarifárias não foram aceitas pelas colônias, em especial a de Boston; como forma de pressionar a Inglaterra, realizou-se boicotes a mercadorias britânicas, o que – num primeiro momento – gerou efeito paliativo, sobretudo pelo interesse da Inglaterra em manter pacificamente o controle da colônia.

Boston era o ponto principal da resistência às medidas da metrópole, tornando-se, com isso, a localidade que mais sofreu com as represálias em razão dos boicotes e do episódio conhecido por *Boston Tea Party*¹⁷. Portanto, em virtude disso, a Inglaterra determinou o fechamento do porto de Boston, reduziu as prerrogativas de Massachusetts e proibiu manifestações públicas na cidade, fatos que só aumentaram a resistência dos americanos. (TRINDADE, 2012)

Em vez de se intimidarem, os colonos intensificaram a resistência: representantes das doze colônias reuniram-se na Filadélfia, em setembro de 1774, num primeiro congresso continental, que recusou a sujeição tributária dos norte-americanos à Inglaterra, decretou boicote geral às mercadorias inglesas e proclamou os direitos norte-americanos à vida, liberdade e propriedade. Em fevereiro de 1778, o Parlamento britânico considerou formalmente que a colônia de Massachusetts estava em sedição contra a metrópole e o governo britânico preparou-se para repor a ordem. (TRINDADE, 2012, p.86-87).

A partir de então se sucederam os eventos da guerra pela independência norte-americana, a qual teve o seu sucesso condicionado ao apoio econômico e militar da França (a partir de 1778) e da Espanha (a partir de 1779). (HOBSBAWM, 1977). Dentre os acontecimentos do período da guerra da independência dos Estados Unidos da América, merecem destaque a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia de 12 de junho de 1776¹⁸ e a Declaração da Independência dos Estados Unidos da América de 4 de julho de 1776¹⁹, as quais afirmavam que os todos homens eram iguais, o que se denota claramente um pensamento de direito jusnaturalista, bem como proclamava o desligamento da Grã-Bretanha.

Todavia, malgrado a importância das declarações americanas, para uma melhor compreensão da relevância histórica se faz necessário direcionar o olhar a estrutura social da colônia antes e depois da revolução, sobretudo à organização sociopolítica, que se manteve quase inalterada, isto é, não houve uma mudança radical na forma de viver dos

¹⁷Episódio em que americanos disfarçados de índios jogaram ao mar um carregamento de chá inglês que havia chegado ao porto de Boston (TRINDADE, 2012).

¹⁸ Disponível na íntegra no anexo V deste trabalho.

¹⁹ Disponível na íntegra no anexo VI deste trabalho.

americanos da colônia, na medida em que “pôs-se um presidente no lugar do monarca constitucional da Inglaterra; o Congresso de Washington substituiu o parlamento de Londres” (TRINDADE, 2012, p.91).

Assim, evidente que as declarações emanam de um pensamento europeu que se consolidava na Europa, motivo pelo qual não se pode aceitar a versão de que as declarações americanas serviram de inspiração para a Revolução Francesa, quando - em verdade - são reflexos das teorias de direito natural que eclodiam na Europa (TRINDADE, 2016), uma vez que a concepção tradicional universalista dos Direitos Humanos traduzidas nas declarações de direitos, tanto americana quanto francesa são resultados de um construção que podem ser distinguidas em três fases, sendo a primeira fase e o nascimento como um teoria filosófica, a segunda uma transposição da teoria para a prática e, a terceira, a universalização e positivação dos Direitos. (BOBBIO, 2004).

Com efeito, neste ponto devemos no ater a primeira fase, sobretudo pelo fato de que as declarações americanas claramente são influenciadas por Locke e Rousseau, pois ao afirmarem que os homens nascem livres, tratam-se, portanto, de declarações que são postas como uma nova concepção de Estado (BOBBIO, 2004), isto é, fazem parte de um projeto jurídico-político Europeu, motivo pelo qual “o mundo não foi virado de cabeça para baixo pelo jovem Estado até o crescimento dos Estados Unidos como uma superpotência econômica” (MIDDLETON, 2013, p. 376).

Ter consciência de que os americanos lançaram mão de armas para defender uma liberdade que já detinham no seu meio social, e que as suas bases teóricas eram oriundas do projeto burguês europeu para transpor o *ancien regime*, deixa evidente o porquê a Revolução Francesa possui maior significado e, ainda, o motivo pelo qual a liberdade naquele momento não alcançou os negros, as mulheres, tampouco integralizou a cidadania daqueles que não detinham posses e propriedades.

1.1.2 A Revolução Francesa e os Direitos Humanos

A Revolução Francesa forneceu ao mundo moderno as suas ideias, as quais atingiram as civilizações com os temas da política liberal e radical-democracia, o conceito de nacionalismo, bem como forneceu os códigos legais, modelos de organização técnica e científica e, ainda, o sistema métrico de medidas. (HOBBSWAM, 1977). Aliás, muito embora a Revolução Americana não tenha deixado tantos traços quanto a francesa, elas

não devem ser tratadas como competitivas, mas complementares, sobretudo pelas convergências de ideias encontrada em ambas.

Com efeito, deve-se considerar que no período da revolução, um a cada cinco europeus era francês, sendo assim as condições que levaram a Revolução Francesa não estão somente nas condições gerais da Europa, mas sim nas condições específicas da França, sobretudo na crise financeira e administrativa (HOBSBAWAM, 1977) elevada por um Estado absolutista com resquício de regime feudal, ou seja, com privilégios a determinados estratos sociais (nobreza e clero); privilégios esses, bancados pela burguesia. (WOLKMER; BATISTA, 2011).

Nos séculos XV e XVI a burguesia já se apresenta como uma classe ativa, na medida em que emprestava dinheiro aos reis, mercadores, bem como aos senhores feudais em dificuldades, isto é, estava inserida na administração do Estado monárquico e nos negócios bancários, naval e de exploração do novo mundo da época. Contudo, essa classe social em ascensão que detinha pretensões incompatíveis à sociedade feudal daquele período. (TRINDADE, 2012).

Incontestavelmente, do século XIV ao século XVI, as sociedades europeias “desenvolveram-se”, a produtividade da terra e das indústrias cresceu, o comércio enriqueceu-se e enriqueceu mercadores e banqueiros, uma burguesia importante constituiu-se e uma mobilidade ascendente permitiu que alguns grupos melhorassem sua condição. Mas a miséria permanece como um componente estrutural essencial das formações sociais (CASTEL, 2015 p. 217)

Dessa forma, o crescimento da burguesia francesa esbarra num regime sócio-político que começa a ser modificado no fim do século XVII e no início do século XVIII pelos grupos mais desfavorecidos, sobretudo pela tomada de consciência da vulnerabilidade de massa²⁰, bem como uma transformação da concepção do trabalho, na medida em que este não corresponde somente às exigências religiosas, mas também a um dever moral e econômico, pois o trabalho passa a ser visto como fonte de riqueza, utilidade social e reorganização político-econômica. (CASTEL, 2015).

Outro ponto determinante a ser considerado é a influência artístico-literária ocorrida no período pré-revolução, sobretudo pelos romances *Julia de Rousseau* e *Pâmela e Júlia* do escritor inglês Samuel Richardson, os quais tiveram impactos imediatos aos

²⁰ A vulnerabilidade de massa é o conceito utilizado por Robert Castel (2015) para representar uma inquietação quanto a capacidade de manter a coesão social de uma sociedade, pois se encontra ameaçada por grupos cuja existência abala essa coesão do conjunto, isto é, naquele período, os trabalhadores produziam o suficiente para uma condição de subsistência. Logo, numa condição precária e sob a ameaça de mesmo trabalhando, estar numa condição precária, de marginalidade.

leitores, causando empatia e identificação destes com os personagens, uma vez que os escritos indicavam que todas as pessoas são fundamentalmente semelhantes em razão dos seus sentimentos íntimos, sendo assim, trazendo à tona um particular desejo de autonomia que se liga, coincidentemente ou não, ao surgimento dos Direitos Humanos (HUNT, 2009).

Muito embora a leitura de romances não fosse um hábito entre as classes baixas, tampouco havia capacidade de ler entre estes, durante o período de publicação dos romances houve um aumento considerável na capacidade de ler e escrever, ao ponto de que até criados – homens e mulheres – passaram a ler os romances de heroínas em busca de autonomia. Aliás, os personagens se tornaram conhecidos e comentados inclusive por aqueles que sequer detinham a capacidade de ler, tamanha era a repercussão social oriunda das publicações dos romances daquele período, em especial Pâmela, Clarissa e Júlia. (HUNT, 2009)

A igualdade deveria ser internalizada de alguma forma, a capacidade de raciocinar individualmente e a independência de pensar em si mesmo, pois

os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de só. É o desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos que nos têm preocupado ao longo de toda a história. A autonomia e a empatia não se materializaram a partir do ar rarefeito do século XVII: elas tinham raízes profundas. Durante o longo período de vários séculos, os indivíduos tinham começado a se afastar das teias da comunidade, tornando-se agentes cada vez mais independentes tanto legal como psicologicamente. (HUNT, 2009, p.28)

Por outro lado, em que pese a ascensão ideológica e social da burguesia, bem como o desenvolvimento capitalista desenvolvido por ela, persistia na França o modelo político feudal, bem como a divisão social que excluía os servos das pessoas livres e se baseava no privilégio do nascimento. A população era dividida – de modo geral – em três camadas, denominadas à época, de estados, onde o primeiro era o clero, o segundo a nobreza e o terceiro, os plebeus livres em geral. (TRINDADE, 2012)

Pode-se simbolizar esta estrutura política por uma pirâmide. Cada uma das ordens (clero, nobreza, terceiro estado) é a expressão de uma função no seio da sociedade. O clero é encarregado do culto e das atividades que lhe estão ligadas no espírito da época (ensino, saúde, assistência, etc); à nobreza incumbe a obrigação de administração e de defesa do grupo social; o terceiro estado ocupar-se-á da vida econômica da sociedade. O que é preciso notar é que cada uma destas categorias políticas é regida por regras de direito específicas. O clero tem suas próprias jurisdições, tal como a nobreza; o

imposto não é devido pelo clero, nem pela nobreza, enquanto é pesadamente cobrado sobre os rendimentos do terceiro estado. (MIAILLE, 2005, p. 264)

Concomitantemente as incompatibilidades sociais e ideológica, a crise econômica da França serviu como substrato à proclamação da Revolução. Os gastos excediam 20% da renda, sobretudo pelos altos custos dos privilégios da nobreza isenta de impostos e do clero que - além da isenção - ainda detinha o direito de receber tributos feudais. (HOBSBAWM, 1977), bem como pelas consequências financeiras do envolvimento na guerra da independência americana e da derrota humilhante na Guerra dos Setes Anos (1756-1763) e dos juros da dívida pública, a qual em 1788 compreendia 50% dos recursos do Tesouro. (TRINDADE, 2012).

Turgot, economista fisiocrata, como primeiro ministro no período de 1774 a 1776 postulou – sem sucesso - a implantação de uma exploração eficiente da terra, um comércio livre e uma administração eficiente e padronizada, bem como uma abolição das restrições e desigualdades sociais. Contudo, muito embora as medidas fossem beneficiárias às manutenções das monarquias, nunca foram aceitas, sequer recebidas, pois eram compreendidas como meramente filosóficas e inaplicáveis. (HOBSBAWM, 1977).

Nos anos 80 do século XVIII na França não havia mais de onde tirar dinheiro e a igualdade fiscal era veementemente repudiada, mesmo com a tentativa do rei Luís XVI ao convocar o Conselho dos Notáveis²¹. A crise institucional que inclusive uniu, por um breve momento, a aristocracia com o terceiro estado, submeteu o rei Luís XVI às exigências dos nobres, convocando, assim, a Assembleia dos Estados Gerais²², sinalizando, portanto, o evidente enfraquecimento do absolutismo. (TRINDADE, 2012).

A formação da assembleia dos Estados Gerais foi suficiente para acabar com a aliança do terceiro estado e a aristocracia, já que o terceiro estado requeria representação proporcional e voto por cabeça, enquanto a aristocracia pretendia manter a assembleia como no passado, isto é, mesmo número de representantes (não proporcional) e votos por ordem de sessões (não por cabeça). “Luís XVI arbitrou pelo que imaginou ser um “meio termo”, aceitou apenas duplicar a representação do terceiro estado e nada decidiu sobre o voto por ordem ou por cabeça” (TRINDADE, 2012, p.43).

²¹O Conselho dos Notáveis era composto por parlamentares escolhidos a dedo pelo rei, com a finalidade de – mediante assembleia – satisfazer as exigências governamentais. (HOBSBAWN, 1997).

²²Estados Gerais eram a antiga assembleia que reunia representantes das três “ordens” em que se dividia a população livre do país haviam tido num passado remoto poderes legais sobre diversas questões de Estado – por exemplo, impostos. Mas, à medida que o absolutismo monárquico foi ganhando terreno, nunca mais foram convocadas: sua última reunião havia acontecido 174 anos antes, em 1614. (TRINDADE, 2016, p.42).

Depois de semanas de debates fúteis sobre o procedimento, os deputados do Terceiro Estado se declararam unilateralmente membros de uma Assembleia Nacional em 17 de junho; eles afirmavam representar toda a nação, e não só o seu “estado”. Muitos deputados cléricos logo se juntaram a eles e em pouco tempo os nobres não tiveram outra escolha senão abandonar os trabalhos ou também aderir. Em 19 de junho, bem no meio dessas lutas, um deputado pediu que a nova Assembleia começasse imediatamente a “grande tarefa de uma declaração de direitos”, que ele insistia ter sido exigida pelos eleitores; embora estivesse longe de ser universalmente reclamada, a ideia com toda a certeza estava no ar. Um Comitê sobre a Constituição foi montado em 6 de julho, e em 9 de julho o comitê anunciou à Assembleia Nacional que começaria uma “declaração dos direitos naturais e imprescritíveis do homem”, denominada e recapitulada da sessão “a declaração dos direitos do homem” (HUNT, 2009, p.129)

Logo, o desgaste da realidade desigual e classista vivenciada na França culminou na clássica revolução burguesa, trazendo com isso os ideais liberalistas de um Estado mínimo, bem como o núcleo central da liberdade, os Direitos Humanos de primeira dimensão (WOLKMER, 2011). Os relatos indicam que o povo – naquele momento – parecia ter se desprendido do medo das autoridades (TRINDADE, 2012).

Muito embora o rei tenha – sem sucesso – tentado expulsar os deputados e encerrar os trabalhos (TRINDADE, 2012), naquele momento não havia mais como voltar atrás, pois Luís XVI não eram mais - pela graça de Deus - o rei dos franceses e a soberania que detinha agora pertencia ao povo, a nação francesa (HOBSBAWM, 1977), ratificada com a invasão da Bastilha em 14 de julho 1789 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²³ em setembro do mesmo ano.

A Revolução Francesa desencadeou, em curto espaço de tempo, a supressão das desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, como a humanidade jamais experimentara até então. Na tríade famosa, foi sem dúvida a igualdade que representa o ponto central do movimento revolucionário. A liberdade, para homens de 1789, limitava-se a praticamente a supressão de todas as peias sociais ligadas à existência de estamentos ou corporações de ofício. E a fraternidade, como virtude cívica, seria o resultado necessário da abolição de todos os privilégios. (COMPARATO, 2010, p.148).

Com efeito, nesse cenário social que as revoluções burguesas, em especial a francesa, solidificam os Direitos Humanos de primeira dimensão e, a partir do final do século XIX e começo do século XX surge a segunda dimensão, oriunda do apogeu do Estado Social, que, por sua vez, é um produto do novo modelo estatal de intervenção mínima. (WOLKMER, 2011).

²³ Declaração disponível integralmente no anexo VI deste trabalho.

1.1.3 A Força das Declarações

Sendo os Direitos Humanos aqueles fundamentais a existência da pessoa humana, por qual motivo eles necessitaram ser declarados? Por que as declarações, em especial as oriundas da revolução americana e francesa se tornaram fontes fundamentais para a consolidação e efetivação dos Direitos Humanos? Para entender a força normativa e política dessas declarações, torna-se necessário percorrer o contexto histórico social em que se estabeleceram.

Declaração era o termo utilizado originalmente para se referir a um catálogo de terras a serem dadas em troca do juramento de vassalagem a um senhor feudal, isto é, aquele que oferecesse fidelidade e trabalho ao senhor feudal (vassalo) poderia receber uma propriedade em troca. Todavia, ao longo do século XVII o termo passou a se referir às afirmações públicas do rei, sendo assim, o ato de declarar estava ligado à soberania, seja ela do senhor feudal em conferir parte de suas terras ou do rei em realizar as afirmações públicas. (HUNT, 2009).

Com efeito, até as declarações de 1776 e 1789 os documentos que garantiam direitos eram expressados como carta, petição e *bill*. Contudo, as realidades políticas e sociais, emergidas das Revoluções americana e francesa, proclamaram o uso do termo declaração, sobretudo sobre o aspecto político-governamental do vocábulo, já que – em ambas – havia um empoderamento da soberania, além de apresentarem – apesar de seus conteúdos predominantemente individualistas - um caráter universalista (HERKENHOFF, 2002), ao dispor em seus preâmbulos; a americana:

Quanto no curso dos acontecimentos humanos, torna-se necessário que um povo **dissolva os laços políticos** que o ligam a outro e assumam entre as potências da Terra a posição separada e igual a que lhe dão direito as Leis da Natureza e do Deus da Natureza, um respeito decente pelas opiniões da humanidade requer que ele **declare** as causas que impelem à separação²⁴. (Grifos meu).

A francesa:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional e considerando que a ignorância, a negligência ou o menosprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção **governamental**, resolveram apresentar numa **declaração** solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem: para que esta **declaração**, por

²⁴ Disponível na íntegra no anexo V deste trabalho.

estar constantemente presente a todos os membros do corpo social, possa sempre lembrar a todos os seus direitos e deveres²⁵; (Grifos meu)

A partir dessas declarações há um rompimento com a lógica totalitarista²⁶, pois o homem deixa de ser supérfluo e passa a ser considerado em si mesmo e dotado de autodeterminação, ou seja, na sua individualidade. Essa, por sua vez, como parte integrante da lógica da modernidade rompe com a concepção hierárquica religiosa, como no legado puritano dos americanos e a liberdade religiosa e de opinião inserta na Declaração Francesa (LAFER, 1998).

A proclamação dos direitos do homem surge como medida deste tipo, quando a fonte da lei passa a ser o homem e não mais o comando de Deus ou os costumes. De fato, para o homem emancipado e isolado em sociedades crescentemente secularizadas, as Declarações de Direitos representavam um anseio muito compreensível de proteção, pois os indivíduos não se sentiam mais seguros de sua igualdade diante de Deus, no plano espiritual, e no plano temporal no âmbito dos *estamentos* ou ordens das quais se originavam. É por isso que a positivação das declarações nas constituições, que se inicia no século XVIII com as Revoluções Americana e Francesa, tinha como objetivo conferir os direitos nelas contemplados uma dimensão permanente e segura. Esta dimensão seria o dado da estabilidade, que serviria de contraste e tornava aceitável a variabilidade, no tempo e no espaço, do Direito Positivo, depende da vontade do legislador em contextos localizados e variáveis (LAFER, 1998. p. 123/124).

Evidente, no entanto, que muito embora o processo de positivação das declarações dos direitos tenha desempenhado uma função política estabilizadora no século XVIII, esta não perdurou de forma constante até os dias atuais. (LAFER, 1998) Contudo, permanecem as lições de que a valoração do indivíduo como soberano de si mesmo e o caráter universal produzem efeitos eficazes quando inseridos dentro de um projeto político, seja ela de ruptura ou de manutenção de um regime.

Neste ponto, importante destacar que as revoluções, tanto a americana quanto a francesa são partes de um projeto político, ainda que estejam atreladas as relações religiosas, na medida em que “a Revolução Francesa é portanto uma revolução política que se operou à maneira de uma revolução religiosa e tomou alguns de seus aspectos (TOCQUEVILLE, 1805-1859, p. 59), bem como “a Guerra da América foi, incontestavelmente, uma grande revolução política” (GODECHOT, 1907, p. 19)

²⁵ Disponível na íntegra no anexo VI deste trabalho.

²⁶ O totalitarismo representa uma proposta de organização da sociedade que almeja a dominação total dos indivíduos. Encarna, nesse sentido, o processo de ruptura com a tradição, pois não se trata de um regime autocrático, que em contraposição dicotômica a um regime democrático busca restringir ou abolir liberdades públicas e as garantias individuais. (LAFER, 1998, p. 117)

Desse modo, essas declarações se tornaram eloquentes pelo fato de que se presume uma preexistência do conteúdo declarado, isto é, que derivam da natureza humana, portanto, naturais e, conseqüentemente, abstratos, transcendendo, assim, os franceses e ingleses. (HERKENHOFF, 2002). No entanto, o caráter universal e individual por si não se mostra suficiente para dar expressão política, pois os Direitos Humanos só recebem significativos ganhos aos se tornarem um conteúdo político, ou seja,

Não são os direitos humanos num estado de natureza: são os direitos humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos *vis-a-vis* uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados “sagrados”), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm. A igualdade, a universalidade e o caráter natural dos direitos ganham uma expressão política direta pela primeira vez na Declaração da Independência americana de 1776 e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789”. (HUNT, 2009, p.19).

Logo, a força das declarações de 1776 e 1789 transcendem os seu conteúdo individual e universal, pois os Direitos Humanos quanto inseridos no meio político constituem um aprimoramento da convicção coletiva, realizando-se, assim, a terceira fase da construção dos Direitos Humanos: a universalização e positivação (BOBBIO, 2004), na medida que seus conteúdos partem de uma teoria filosófica, que se transpõe a teoria sendo declarados (positivados) não só como garantias individuais, mas com contexto universal.

Ainda que no século XVII as declarações tenham percorrido as fazes propostas por Bobbio e gerado um efeito estabilizador, eles não são inertes e permanecem num constate processo de criação e efetivação, haja vista que historicamente inventados (BOBBIO, 2004), transformando, atualmente, as declarações em um ponto de partida à teoria filosófica.

Neste ponto, convém destacar p debate sobre o fundamento dos Direitos Humanos se encontra em aberto, sobretudo pelo fato de que mesmos as modernas doutrinas não lograram êxito em acabar com essa procura. Aliás, Bobbio (2004) referenda que o problema dos Direitos Humanos não é filosófico, mas jurídico e, num sentido amplo, político, logo, não se trata de saber quais e quantos são os Direitos Humanos, tampouco a natureza ou fundamento, ou, ainda, se são naturais ou históricos, absolutos ou relativos, pois a preocupação principal deve se centrar à efetivação dentro de um sistema repletos de declarações positivadas e constantemente violadas.

Portanto, conclui-se que, se as declarações não atingiram a todos os humanos, isso porque embarcaram numa ideologia política, na medida em que se criou uma noção de humanidade que foi transferida de Deus para a natureza humana, a qual, por sua vez é universal. (DOUZINAS, 2011), isto é, não se trata pura e simplesmente de um projeto de resistência à opressão e dominação, mas uma parte integrante da ideologia liberal. Logo, a própria qualidade de humano - nos Direitos Humanos - está ancorada no meio social em que emanaram.

1.2 CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA DE DIREITOS HUMANOS

Das experiências das revoluções burguesas, ficou claro que os Direitos Humanos não nascem todos de uma vez só, sendo, portanto, construídos historicamente (BOBBIO, 2004), isto é, estão num constante processo de construção, reconstrução e, quiçá, efetivação. Portanto, somente numa abordagem histórica se é capaz de apresentar o contexto em que foram determinados (PÉREZ-LUÑA, 2007).

Embora após a revolução americana e francesa tenha ocorrido outras inúmeras declarações concernentes à proteção de direitos, essas declarações marcam historicamente – no ocidente – a concretização da primeira geração/dimensão²⁷ dos Direitos Humanos, bem como demarcam os primeiros passos a internacionalização dos direitos, isto é, a universalidade inserida no seu conteúdo ao se referir ao homem, todo homem e cidadão.

Num primeiro momento, surge a primeira geração/dimensão nas revoluções burguesas, sendo essa geração representada basicamente pela limitação do poder do Estado, logo, destinada ao indivíduo; na segunda geração/dimensão, compreendida entre a metade do século XIX e do século XX, há uma imposição ao Estado em agir perante as situações sociais, ou seja, os direitos sociais que só podem ser desfrutados com auxílio do Estado, portanto, uma geração destinada à sociedade. A terceira, por sua vez, com caráter universal, surge no pós 2ª guerra, abrange o projeto de fraternidade oriundo da Revolução Francesa, incidindo em toda população mundial, relacionando-se ao direito ao meio ambiente saudável, ao desenvolvimento sustentável, a paz, logo, em favor do gênero humano. (GORCZEVSKI, 2009).

²⁷ Importante mencionar que há uma divergência acerca da nomenclatura, onde basicamente parte da doutrina moderna afirma que o termo gerações seria inadequado, pois poderia passar a equivocada ideia de substituição de uma geração por outra, portanto, indicando que o termo adequado seria dimensão. Sem adentrar no mérito da divergência, optou-se nesse trabalho por referendar ambas.

Cediço que além dessas três exista uma quarta geração/dimensão de direitos proveniente do século XX e relacionada a reprodução humana, aborto, eutanásia, clonagem, etc., bem como uma quinta geração/dimensão oriunda do século XXI e dedicada à inteligência artificial, realidade virtual e ao comércio eletrônico (GORCZEVSKI, 2009). Todavia, ater-se-á, nesse ponto tão somente a terceira, sobretudo por ser o marco inicial do estudo da política hegemônica dos Direitos Humanos, sobretudo pelo seu tratamento quanto a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, além do reflexo na internacionalização dos Direitos Humanos.

1.2.1 A Ruptura e a Invenção dos Direitos Humanos no Século XX

A concepção hegemônica, nesse contexto, é parte de um marco da reconstrução histórica dos Direitos Humanos, que ocorrera exatamente num momento onde tais direitos eram extremamente violados: a segunda guerra mundial. (PIOSEVAN, 2012). Entretanto, prudente destacar que não se trata de um momento isolado; estanque. A primeira guerra mundial, igualmente, acarretou consequências negativas a circulação de pessoas no mundo, sobrevivendo, assim, “uma escala numericamente inédita, de pessoas que não eram bem-vindas a lugar algum e que não podiam ser assimiladas em parte alguma” (LAFER, 1998, p. 139).

Logo, essa animosidade à livre circulação de pessoas entre os Estados na primeira metade do século XX acarretou ao mundo consequências negativas aos Direitos Humanos, tais como os sujeitos apátridas, isto é, indivíduo estrangeiro em todos os países do mundo, sendo assim, carente de direitos civis, políticos e sociais. Portanto, a primeira guerra mundial impactou na nacionalidade mundial, ensejando, com isso, os primeiros passos à titularidade coletiva dos Direitos Humanos e sua projeção internacional com a criação de um órgão unitário e universal fiscalizador: a Sociedade das Nações. (LAFER, 1998).

Na seara socioeconômica, as consequências da I Guerra Mundial foram de dividir a Europa em estados capitalistas liberais, estados fascistas e a Rússia comunista, bem como elevaram ao topo da política mundial os Estados Unidos da América (XAVIER, 2007), tanto que seu presidente à época, Woodrow Wilson, esboçou o que

ficaria conhecido como os catorze pontos²⁸, os quais indicavam a criação da Sociedade das Nações (MESQUITA, 2002), também conhecida como Liga das Nações, que acabou sendo criada em abril de 1919, tendo sua estrutura formada por uma Assembleia – do qual participavam todos os Estados Membros, bem como um Conselho, compostos de 9 (nove) Estados, sendo 4 (quatro) deles escolhidos pela Assembleia e 5 (cinco) permanentes, a saber: Estados Unidos da América, Reino Unido, Itália, Japão e França. Além disso, dispunha de um Secretariado sem natureza de órgão e um Tribunal para o julgamento dos Estados membros.

Muito embora se perceba que a Sociedade das Nações detinha objetivos precípuos de gerar a paz mundial por meio de uma paz armada e constituir uma instância de arbitragem, sua análise na reconstrução dos Direitos Humanos contemporâneos é imprescindível, sobretudo pelo fracasso da instituição em manter a paz social, ante ao distanciamento existente entre os vencedores e vencidos na estrutura da Sociedade das Nações. (XAVIER, 2002).

Malgrado o fracasso, a Sociedade das Nações elevou – naquele momento – o sentimento de necessidade de uma Organização Internacional para regulamentar as ocorrências de interesse internacionais, tanto que Organização Internacional do Trabalho, criada pelas Sociedades das Nações, perdura efetivamente até os dias de hoje, bem como o Comitê Central, que serviu se esboço para a criação do que hoje é a Organização das Nações Unidas. (XAVIER, 2002).

A ONU difere da Sociedade das Nações, na mesma medida em que a Segunda Guerra Mundial se distingue da Primeira. Enquanto em 1919 a preocupação era a criação de uma instância de arbitragem e regulação dos conflitos bélicos, em 1945 objetivou-se colocar a guerra definitivamente fora da lei. Por outro lado, o horror engendrado pelo surgimento dos Estados totalitários, verdadeiras máquinas de destruição dos povos inteiros suscitou em toda parte a consciência de que, sem o respeito aos direitos humanos, a convivência pacífica das nações tornava-se impossível. Por isso, enquanto a Sociedade das Nações não passava de um clube de Estados, com liberdade de ingresso e retirada conforme suas conveniências próprias, as Nações Unidas nasceram com a vocação de se tronarem a organização da sociedade política mundial, à qual deveriam pertencer, portanto, necessariamente, todas as nações do globo empenhadas da defesa da dignidade. (COMPARATO, 2010, p. 226).

Dessa forma, enquanto na Primeira Guerra Mundial há uma disputa por territorialidade, sem escravização ou aniquilação dos povos, a Segunda Guerra, ainda que

²⁸Os Catorze Pontos são as medidas dirigidas pelo presidente americano Woodrow Wilson ao Congresso Nacional em relação as medidas do pós-guerra, estando entre elas (9ª medida) a criação da Sociedade das Nações.

sob consequências indiretas da Primeira, deflagra um projeto de subjugar e dizimar os povos considerados inferiores, trazendo, com isso, juntamente com a evolução tecnológica para a batalha, as barbáries e a desqualificação do ser humano, isto é, marcando a ruptura com os Direitos Humanos.

Durante a Segunda guerra os seres humanos se tornaram supérfluos, descartáveis, “a Era Hitler foi marcada pela lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana, que resultou no envio de 18 milhões de pessoas a campos de concentração, com a morte de 11 milhões, sendo 6 milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais e ciganos” (PIOVESAN, 2012, p. 44). Logo, as atrocidades reforçaram a necessidade de um tribunal internacional – que já vinha sendo postulado no pós-primeira guerra mundial, bem como a necessidade de uma reconstrução e proteção dos Direitos Humanos tão brutalmente violados.

Durante o século XX, tal genocídio foi utilizado de forma eficiente em uma nova era de destruição em massa contra comunistas, ciganos, judeus, portadores de necessidades especiais, homossexuais, testemunhas de Jeová, demonstrando a degeneração e a legitimação da barbárie induzidas especialmente pela ideologia totalitária Nazista e fascista útil aos desígnios do reemergente imperialismo alemão humilhado pelo tratado de Versalhes e também como no caso Italiano, no combate a esquerdização da política pelo afluxo dos comunistas. O totalitarismo do século XX era revestido por uma ideologia etnocida anticomunista com patrocínio da barbárie capitalista (através do financiamento de grandes empresas alemãs) que visavam implantar o III Reich, que duraria mil anos. Por outro lado, os EUA usaram precursoramente a bomba atômica no genocídio de Hirochima e Nagazaqui, com a legitimação do ténue equilíbrio do terror emergente da era bipolarizada da guerra fria criando o risco do extermínio total da espécie humana. (VERAS NETO, 2008, p.25)

Dessa forma, o pós-segunda guerra mundial impulsionou a proteção dos Direitos Humanos, tornando-a uma preocupação de ordem Mundial (PIOSEVAN, 2012), a qual teve sua gênese em 1941 na denominada Carta ao Atlântico; documento firmado pelo presidente Roosevelt e o primeiro ministro Britânico Churchill os quais renunciavam a ampliações territoriais, propunham a liberdade comercial e marítima, bem como estabeleciam como princípio de convivência internacional a autodeterminação dos povos (PAZZINATO; SENISE, 2010).

A carta ao atlântico se tornou fundamental, pois seus princípios e ideias formam ganhando espaço nas conferências internacionais promovidas pelos países aliados, sobretudo no que diz respeito a um organismo internacional de caráter pacífico para zelar pela paz e pelos Direitos Humanos, tanto que

Após a Conferência de Yalta, representantes de 50 países se reuniram em São Francisco, Estados Unidos, e criaram, a 26 de junho de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU). Com sede em Nova York, Estados Unidos, seus principais objetivos são a manutenção da paz mundial, a defesa dos direitos humanos e a melhoria de vida no planeta. A ONU reúne atualmente 188²⁹ países. Sua estrutura organizativa se apoia em cinco instâncias de decisão: a Assembleia Geral, composta por representantes membros; o Conselho de Segurança. Destinado a manter a paz e formado por cinco membros permanentes com o direito de veto (Estados Unidos, Inglaterra, França, Rússia e China) e dez membros sem direito a veto, eleitos pela Assembleia Geral a cada dois anos; a Secretaria-Geral, órgão executivo e administrativo; o Conselho Econômico e Social; e a Corte Internacional de Justiça, destinada a arbitrar as disputas entre nações (PAZZINATO; SENISE, 2010, p. 286)

Percebe-se, nesse viés, pela própria estrutura da Organização das Nações Unidas, a semelhança com as Sociedades das Nações ou Liga das Nações, portanto, torna-se evidente que o ONU representa uma nova e mais aprimorada Liga das Nações, que sucumbiu com o começo da Segunda Guerra Mundial, inclusive, a centralidade de um Conselho Permanente, que, igualmente ao da Sociedade das Nações, é composto basicamente por aqueles que venceram, respectivamente, a primeira e a segunda Guerra Mundial.

A Assembleia Geral nas Nações Unidas em dezembro de 1946 já havia recebido a proposta de um plano internacional dos Direitos Humanos, trazendo uma capacidade processual dos indivíduos e grupos sociais no plano internacional. A partir de então, após consultas elaboradas pela UNESCO, bem como sessões de discussões da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas a III Comissão da Assembleia Gerais da ONU, em setembro de 1948 aprovou o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual seria posteriormente proclamado (CANÇADO TRINDADE, 2009).

Com efeito, sob um contexto histórico de totalitarismo, bem como movida pela comoção mundial expressa nas atrocidades oriundas da Segunda Guerra Mundial e, ainda, num contexto ideológico kantiano (VERAS NETO, 2008), a ONU em 10 dezembro de 1948 apresenta ao mundo por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁰, com o seguinte preâmbulo:

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

²⁹Muito embora conste 188 países, o número se encontra desatualizado, uma vez que atualmente a ONU conta com 193 países membros, conforme informação disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>.

³⁰ Disponível integralmente no anexo VII desse trabalho.

desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum, Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão, Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações, Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades, Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso, A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição

Perceptível, a partir do preâmbulo, que assim como nas declarações americanas e francesa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 transcende a preocupação da proteção dos Direitos Humanos e se alia a um projeto político de garantir um vasto poder coercitivo das relações internacionais engendrado na criação da ONU pelos países vencedores da Segunda Guerra Mundial (ZOLO, 2010).

1.2.2 Direitos Humanos Hegemônicos: Fundamentos Teóricos e Conceito

Os fundamentos da concepção hegemônica de Direitos Humanos são abstratos. Independentemente do caminho que se percorra à sua análise de compreensão, isto seja, sendo eles um elemento ou ente no mundo das ideias que podem ser conhecidos e/ou realizados através de um exercício de racionalidade; imanentes à humanidade, já existentes em si, cabendo a sociedade desvendá-los racionalmente, ou, ainda, sejam eles advindos de uma razão divina e mítica que os revela no coração dos homens e mulheres, a sua fundamentação será abstrata e revestida de um caráter absoluto e universal (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

Ressalta-se, neste sentido, que aqui interagem sempre alguns elementos constitutivos de tais concepções abstratas de direitos humanos, quais sejam, i)

uma condição etérea (existência imaterial); *ii*) uma dimensão absoluta (dados de uma vez por todas), e *iii*) uma validade universal (no tempo e no espaço). Atente-se para o fato de que aqui se assemelham e estão inseridas noções modernas que buscam explicação na ciência do direito para compreender os direitos humanos como princípios (éticos, morais ou jurídicos), ora como normas jurídicas em âmbito nacional e internacional (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 22).

Portanto, o fundamento da concepção hegemônica – seja racional ou espiritual – nega a relevância da compreensão dos Direitos Humanos hegemônicos no ocidente, ou seja, os dissocia da ação humana, social e histórica em que foram concebidos. “Desse modo, negando os processos históricos que produziram o embate de forças políticas e econômicas e sociais, os Direitos Humanos hoje institucionalmente reconhecidos no ocidente, inverte-se o fundamento pelo seu produto.” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p.26).

Com isso, atribui-se um fundamento abstrato ou meramente formal aos Direitos Humanos, elevando a um nível alheio a atuação humana, sendo assim, revestindo-os de condição humana com caráter absoluto e universal, indivisível, interdependente e interrelacional, motivo pelo qual estabelece “a uniformidade, a igualização e a homogeneização dos indivíduos, facilita o exercício do poder absoluto em vez de impedi-lo” (WARAT, 1992, p. 40)

Portanto, sua face hegemônica se fundamenta no produto, ou seja, a partir das declarações modernas de direito, nesse caso, com antecedentes nas declarações americana e francesa, mas, basicamente, ancorado na declaração universal dos Direitos Humanos de 1948.

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou o reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de valores, independente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, como diz em seu artigo II. E esse reconhecimento universal da igualdade só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a História, percebe-se que a ideia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião, sobre todas as demais, põe em risco a própria sobrevivência da humanidade. (COMPARATO, 2010, p. 240)

Sem embargos, pode-se extrair que os Direitos Humanos hegemônico são aqueles direitos fundamentais à sobrevivência de qualquer ser humano, independente das

diferenças étnicas, raciais, políticas, filosóficas, etc, os quais levam em consideração um mínimo ético ocidental que os conferem valor universal, indivisível e interrelacional.

A universalidade assume - nessa concepção - um papel central, sobretudo por basear-se na dignidade da pessoa humana, sendo que “a ideia de dignidade da pessoa humana hoje, resulta, de certo modo, da convergência de diversas doutrinas e concepções de mundo que vêm sendo construídas desde longa data na cultura ocidental” (SARLET, 2004, p. 24), isto é, o mínimo ético e a própria dignidade está baseada em experiências eurocêntricas e burguesas que tornam os Direitos Humanos um projeto político de sociedade, uma sociedade eurocêntrica.

Logo, partindo de uma dignidade humana eurocêntrica, a Declaração Universal de 1948 representa um marco de internacionalização dos Direitos Humanos, frente ao projeto impulsionado pela ONU, enquanto organização internacional, na medida em que o clamor internacional por normativas de direitos humanos se tornam agenda principal após a Segunda Guerra Mundial.

Aliás, importante mencionar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece a condição de pessoa como único e exclusivo requisito para a titularidade de direitos, rompendo, claramente, com o legado nazista. Ainda, trata a dignidade humana como fundamento dos Direitos Humanos, dignidade essa, incorporada por todos os tratados e declarações de Direitos Humanos que passaram a integrar os Direitos Humanos Internacional (PIOSEVAN, 2012).

Nesse cenário, a Declaração de 1948 vem inovar ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado unicidade existencial e dignidade, esta com valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia de direitos civis, políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. (PIOSEVAN, 2012, 43)

Com efeito, inova a Declaração de 1948 ao conjugar em seu texto tanto o valor da liberdade quanto da igualdade, os quais, historicamente, eram tratados separadamente. Assim, consagra o discurso liberal e social, isto é, como herança das declarações americana e francesa apresenta os direitos civis e políticos do artigo 3º ao 21 e, com a

experiência histórica da Primeira Guerra e das influências marxista e leninista, consagra os direitos sociais e econômicos dos artigos 22 ao 28. (PIOSEVAN, 2006), sendo todo esse processo realizado após uma guerra em que reacendeu as faces do totalitarismo.

1.3 CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DE DIREITOS HUAMANOS

Os Direitos Humanos hegemônicos são considerados, portanto, um projeto moral, jurídico e, sobretudo, político, criado na Modernidade ocidental e que, depois de ter sido suficientemente desenvolvido e amadurecido, foi exportado para o resto do mundo (BRAGATO, 2014). Sendo assim, baseia-se em pressupostos tipicamente ocidentais, sob uma ideia de uma natureza humana universal, logo, “os direitos humanos são universais apenas quando olhados de um ponto de vista ocidental”. (SANTOS, 2006, p.443).

Com efeito, as origens dos Direitos Humanos hegemônicos têm pouco ou nada a ver com a história e a racionalidade dos povos não ocidentais (BRAGATO, 2014), em especial o Brasil. Aliás, perceptível essa diferença da própria constituição da cidadania, uma vez que a partir dos preceitos da Revolução Francesa e das gerações/dimensões de Direitos Humanos Marshall (1967) desenvolveu seu conceito de cidadania com base na etapas de conquista de direitos civis, políticos e sociais. Por outro lado, ao analisar a cidadania na América Latina, Bello (2012) afirma que o processo de cidadania latino americano segue a linha diversa daquela posta (direitos civis, políticos e sociais), inclusive, trazendo como exemplo, a concessão dos direitos trabalhista no Brasil na era Vargas (sociais), ou seja, diversa da ordem da construção de Marshall, bem como afirma Enzo Bello (2012) que não foram conquistados, mas sim concedidos.

Com isso, torna-se evidente a diferença prática existente entre a realidade eurocêntrica posta em relação a latino-americana. Ademais, ainda que a corrente contra-hegemônica dos Direitos Humanos não seja exclusiva da disparidade da realidade dos países da América Latina, sua formação possui raízes nessas diferenças culturais, bem como nas fragilidades e contradições teóricas do modelo hegemônico.

1.3.1 Direitos Humanos Hegemônicos: Um cenário de ilusões, condições e deveres

Quando da promulgação da Declaração Universal dos Direitos em 1948 a Organização das Nações Unidas continha em seus quadros 58 Estados-membros, ou seja, menos da metade das nações do globo estiveram contempladas no processo de afirmação da Declaração que se autodeclara universal. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016). Muito embora a ONU possua atualmente 193 Estados-membros, ainda assim, “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 15), ou seja, a realidade abissal permanece intacta desde a gênese da concepção hegemônica.

Essa realidade abissal divide o mundo em duas sociedades, as metropolitanas e as coloniais, ou, ainda, as deste lado da linha e as do outro lado da linha, sendo que deste lado (metropolitanas) excluem qualquer dialética, bem como esgotam o campo da realidade relevante. Destarte, as do outro lado (coloniais) tornam-se inexistentes, na medida em que não integram a universalidade das teorias e das práticas que vigoram na metrópole, o que os torna invisíveis (SANTOS, 2007).

Nesse panorama, fica evidente o motivo pelo qual Boaventura de Souza Santos afirma que a hegemonia dos Direitos Humanos na linguagem da dignidade da pessoa humana é incontestável, pois o abismo entre as práticas da metrópole e da colônia suprime toda e qualquer outra forma de dignidade, motivo pelo qual é

Fácil ser-se levado a pensar que a hegemonia de que gozam os direitos humanos tem raízes muito profundas e que o caminho entre então e hoje foi um caminho linear de consagração dos direitos humanos como princípios reguladores de uma sociedade justa. Esta ideia de um consenso há muito anunciado manifesta-se de várias formas, e cada uma delas assentada numa ilusão. Porque largamente partilhadas, estas ilusões constituem o senso comum dos direitos humanos convencionais. (SANTOS, 2013, p.45).

Distingue Santos as cinco ilusões que compõe a linguagem oriunda do senso comum dos direitos hegemônicos, quais sejam: i) a teleologia; ii) o triunfalismo; iii) a descontextualização; iv) o monilitismo e v) o antiestatismo. A primeira ilusão (a teleologia), diz respeito a maneira em que se lê a história, isto é, ler de traz para frente, o que condiciona a um resultado, sendo assim, não permite um olhar para o presente, bem como para o passado e avaliar cada momento histórico dentro de seus ideias e interesses em pauta. Aliás, a teleologia remete a segunda ilusão, na medida em que tem-se que a vitória dos Direitos Humanos é um bem incondicional, ou seja, exclui qualquer outra gramática de dignidade da pessoa humana, ou, ao menos a subalterniza. (SANTOS, 2014).

A terceira ilusão, segue na mesma linha, sobretudo por indicar que os Direitos Humanos como arma política, o que o levou a desconsiderar outras formas de dignidade, bem como legitimou práticas tanto revolucionárias como contrarrevolucionárias dentro do seu contexto histórico. Já na quarta ilusão, o monolitismo, consiste na negação ou minimização das tensões³¹ e contradições internas existentes nas teorias de Direitos Humanos, sobretudo por indicar que os Direitos Humanos cultivam a ambiguidade de duas grandes coletividades, uma mais inclusiva (Direitos Humanos) e outra mais restritiva (coletividade dentro de um Estado). (SANTOS, 2013).

Por derradeiro, a quinta ilusão traçada por Santos (2013) – o antiestatismo – que diz respeito ao papel central do Estado. Se num primeiro momento (revolução americana e francesa) os Direitos Humanos emergem ocidentalmente a partir da ideia de abstenção do Estado (absolutista), com o surgimento dos Direitos Humanos sociais e econômicos, passa o Estado a ter um dever de agir, todavia, a centralidade do estado não permite análises de forma adequada as transformações operadas no poder político e econômico.

A reconfiguração do poder do Estado que daqui decorre obriga a que na identificação e na punição das violações de direitos humanos sejam incluídas ações daqueles cujo poder econômico é suficientemente forte para transformar o Estado num dócil instrumento de seus interesses. (SANTOS, 2013, p. 52).

Sendo assim, as violações de Direitos Humanos passam a ser punidas seletivamente e levando em consideração o poder político e econômico do Estado violador, logo, os Direitos Humanos estão mais ligados aos interesses das ideias liberais do que a proteção efetiva dos Direitos Humanos, motivo pelo qual, percorrer as ilusões propostas por Santos (2014) se torna o primeiro passo para uma construção sólida de uma concepção contra-hegemônica de Direitos Humanos.

Essa força hegemônica do pensamento neoliberal, sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada e, no entanto, a mais normal da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas. O neoliberalismo é um excepcional extrato purificado e, portanto, despojado de tensões e contradições, de tendências e opções civilizatórias que têm uma longa história na sociedade ocidental. Isso lhe dá a capacidade de constituir-se no senso comum da sociedade moderna. A eficácia hegemônica atual desta síntese sustenta-se nas tectônicas transformações nas relações de poder ocorridas no mundo nas últimas décadas. O desaparecimento ou derrota das principais oposições políticas que historicamente se confrontavam com a sociedade liberal (o

³¹Sobre as tensões nos direitos humanos, o Boaventura de Souza Santos destaca nove delas *in* Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.

socialismo real e as organizações e lutas populares anticapitalistas em todas as partes do mundo), bem como a riqueza e o poderio militar sem rivais das sociedades industriais do Norte, contribuem para a imagem da sociedade liberal de mercado como a única opção possível, como o fim da História. No entanto, a naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal de existência humana não é uma construção recente que possa ser atribuída ao pensamento neoliberal, nem à atual conjuntura política; pelo contrário, trata-se de uma ideia com uma longa história no pensamento social ocidental dos últimos séculos. (LANDER, 2005, p.8)

Desse modo, as ilusões não ficam restrita tão somente a concepção hegemônica dos Direitos Humanos, sobretudo pelo projeto político liberal inserto naquela, o qual torna necessário realizar questionamentos acerca das pretensões e objetivos da realidade eurocêntrica, seja na ordem científica, social, jurídica ou política, ou seja, é preciso ter consciência da dimensão da influência da concepção contemporânea dos Direitos Humanos na sociedade para que se possa então construir uma crítica consistente.

Flores (2009), por sua vez, afirma que para uma base teórica realista e crítica se faz necessário percorrer quatro condições e cinco deveres, pois a partir delas seria possível se desencilhar do círculo vicioso do idealismo dos direitos humanos, ou seja, buscar uma reflexão realista dos Direitos Humanos.

As quatro condições expõem, portanto, um caminho a ser percorrido pela teoria crítica, sendo a primeira a necessidade de uma visão realista do mundo em que vivemos e que desejamos atuar, ou seja, um aprofundamento e entendimento da realidade; a segunda consiste em buscar uma mobilização que transcenda a linguagem do discurso do politicamente correto, ou seja, afirmar uma ação diferente da ordem hegemônica e comprometida com sua própria linguagem. A terceira, por sua vez, diz respeito ao surgimento, que surge na coletividade e para esta, logo, cabe àquela determinada coletividade social buscar uma visão alternativa de mundo e sentir-se segura na luta pela dignidade, que se realiza por meio de práticas que versem não só o direito, mas a política, a economia, a cultura, etc. (FLORES, 2009)

E, por fim, a quarta condição que trata da formulação de uma plataforma teórica crítica consistente da complexidade grupal em que vivemos, sendo assim, reconhecendo, inclusive, as próprias fraquezas para – a partir delas, corrigir e reforçar as bases teóricas. Logo, não se trata apenas de negar tudo, mas afirmar algo diferente e reconhecer que não é necessário partir do zero.

Somente nesse caso a crítica deixa de ser uma “afirmação que oculta uma negação” e se transforma em uma “negação que oculta uma afirmação”. A afirmação de algo novo deve nos servir para negar aquilo que rechaçamos, e

não o contrário: negar para afirmar. O prévio é a afirmação produtiva dos nossos valores, de que se deduzirá como consequência a negação daquilo que não é conveniente aos nossos esforços para superar as injustiças e as explorações que sofremos (FLORES, 2009, p. 66)

Essas quatro condições devem ser articuladas com os cinco deveres para conjuntamente induzirem a práticas emancipadoras baseadas em uma luta por dignidade, sendo eles: o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição, pois somente assim torna-se possível a construção de uma nova cultura dos Direitos Humanos, que, aliás, deve ser aberta à ação social. (FLORES, 2009).

1.3.2 Concepção Contra-Hegemônica: fundamentos teóricos e conceito

Nesse ponto, impõe-se destacar as vertentes teóricas que fundamentam os Direitos Humanos contra-hegemônicos, sobretudo pelo foco que se confere à América Latina nesta pesquisa. Portanto, aborda-se primeiramente os fundamentos teóricos oriundos do multiculturalismo, capitaneado por Boaventura de Souza Santos e da interculturalidade proposta por Joaquim Herrera Flores e, num segundo momento, apresenta-se os fundamentos de Direitos Humanos desde a América Latina propostos por Alejandro Rosillo Matinez (2013).

Para melhor compreender os fundamentos do multiculturalismo, impõe-se percorrer pelo debate universalismo e relativismo cultural, bem como pela conceituação de globalização, uma vez que os fundamentos propostos nessa vertente levam em consideração uma crítica a concepção contemporânea dos Direitos Humanos.

No debate entre universalismo e relativismo cultural reside a discussão a respeito dos fundamentos dos Direitos Humanos, ou seja, se teriam um sentido universal ou se são culturalmente relativos. Os relativistas afirmam que cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, bem como as nações de direitos estão relacionadas estritamente ao sistema político, cultural, econômico e moral vigente em determinada sociedade. Os universalistas, por sua vez, afirmam a existência de um mínimo ético irreduzível, bem como afirmam que o relativismo cultural se presta para acobertar violações de Direitos Humanos. (PIOSEVAN, 2012)

De outra sorte, o conceito de globalização tratado na teoria contra-hegemônica pela vertente multicultural transcende o conceito das práticas econômicas, bem como se apresenta num versão plural, isto é, as globalizações proposta por Santos, sendo que o sociólogo português apresenta sua conceituação de globalização a partir de um processo

analítico e sensível as dimensões culturais, sociais e políticas, definindo: “Globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro condição social ou entidade rival” (SANTOS, 1997, p. 14).

Ainda, inserido nesse processo plural de globalização, Santos (1997) identifica quatro formas: quais sejam: *i)* localismo globalizado, quando um fenômeno local é globalizado com sucesso; *ii)* globalismo localizado, que compreendem os impactos imperativos transnacionais nas condições locais, gerando desflorestação e destruição de recursos, etc; *iii)* cosmopolitismo, forças subalternas (ONGs, Associações ecológicas, Federações) empenhados na perspectiva pós-colonial e, por fim, *iv)* propriedade comum da humanidade, aqueles processos que fazem sentido somente quando reportados ao globo na sua totalidade (Antártida, Amazônia, Lua, etc).

Partindo desses conceitos, entende-se que os Direitos Humanos hegemônicos são um produto de um localismo globalizado e, conseqüentemente, geram um choque cultural, em especial às sociedades do globalismo localizado. Logo, nesse contexto que surge, então, o multiculturalismo, a fim de identificar os Direitos Humanos como processo de globalização cosmopolita.

O multiculturalismo, tal como eu entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuante potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo (...) nesse domínio, a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita.(SANTOS, 1997, p.19-21).

Logo, essa nova vertente de análise dos Direitos Humanos supera, portanto, a discussão entre o universalismo e o relativismo, como também à própria horizontalização de tais direitos no vigente século XXI, sobretudo pelo fato de que tanto o universalismo quanto o relativismo são insuficientes para uma efetivação dos Direitos Humanos compreendidos como parte do processo emancipatório e de liberdade da pessoa humana, isto é, uma transformação cosmopolita dos direitos.

Com isso, pode-se definir que os Direitos Humanos contra-hegemônicos como sendo aqueles direitos fundamentais à pessoa humana, os quais decorrem das forças e

iniciativas dos grupos culturais, onde, entre eles, há um respeito mútuo e um sentimento de incompletude, isto é, a materialização da chamada hermenêutica diatópica³².

Num mesmo sentido, porém com outro caminho, temos a concepção intercultural dos Direitos Humanos, que não deve ser confundida com a multicultural, na medida em que essa última visa à superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação, enquanto a interculturalidade remete a existência de culturas num plano de igualdade. (DAMÁZIO, 2008)

Dessa forma, Herrera Flores (2009) propõe uma teoria crítica de Direitos Humanos que leva em consideração a complexidade e pluralidade do mundo, bem como não nega o universalismo, apenas o desloca do ponto de partida para o ponto de chegada, ou seja, partindo da visão complexa, produz-se uma racionalidade de resistência por meio de uma prática intercultural que, ao final, pode-se alcançar uma síntese universal, desde que esse seja posterior.

Por isso, nossa visão complexa dos direitos aposta em uma racionalidade de resistência. Uma racionalidade que não nega que se possa chegar a uma síntese universal das diferentes opções ante os direitos e também não descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças éticas ou de gênero. O que não aceitamos é considerar universal como um ponto de partida ou um campo de desencontros. Ao universal, há que se chegar – universalismos de chegada ou de confluência – depois (não antes) de um processo discursivo, de diálogo ou de confrontação em que se rompam os preconceitos e as linhas paralelas. Falamos do entrecruzamento de propostas, e não de uma mera superposição. (FLORES, 2009, p. 163).

Portanto, os Direitos Humanos são definidos de maneira inconclusiva e são compreendidos como os processos que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana, sempre em sua natureza híbrida e impura (FLORES, 2009).

Por derradeiro, destaque aos fundamentos teóricos dos Direitos Humanos propostos por Martínez (2013), o qual a partir da vertente teórica da Filosofia da Libertação ou Filosofias da Libertação como prefere denominar Martínez, afirma “En termos generales, pretende responder a la pregunta sobre la razón que da existencia a esos derechos, y establecer los argumentos que les otorgan validez y legitimidad”

³²Hermenêutica diatópica é o conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos o qual indica que o diálogo entre as diferentes culturas se baseia na voluntariedade, bem como no sentimento de incompletude e cooperação entre elas, sendo um ponto fundamental para uma nova concepção de direitos humanos, qual seja: contra-hegemônica.

(MARTÍNEZ, 2013, p. 29), ou seja, não se trata de meramente criticar a modernidade e a fundamentação hegemônica dos Direitos Humanos, mas sim apontar possíveis caminhos a se seguir para que se torne possível construir uma lógica libertária, na qual os Direitos Humanos sejam utilizados como instrumentos de libertação dos povos oprimidos por meio das lutas concretas.

Logo, a partir realidade da América-latina, estabelece os fundamentos a partir da alteridade (valorização da subjetividade dos sujeitos; do outro), da práxis da libertação (sujeito vai exercendo um processo de libertação) e da produção de vida (sujeito vivo, intersubjetivo e prático), os quais em conjunto se tornam capazes de recuperar as lutas de povos oprimidos pela modernidade, “el cual constituye el ámbito más claro de negación Del contenido material y liberador del discurso del derechos humanos” (MARTÍNEZ, 2013, p. 152).

Em última análise, a fundamentação dos Direitos Humanos a partir da realidade da América Latina se apresenta como uma alternativa aberta de resgatar a dignidade dos povos oprimidos pela colonização e fazer emergir uma teoria adequada a sua realidade – tanto histórica quanto atual – e assim, possibilitar e legitimar suas pautas, pois até então seus opressores detém o poder de fazer e relatar a história à margem da sua versão.

CAPÍTULO II

2. OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA

A partir das concepções teóricas de Direitos Humanos apresentadas no primeiro capítulo, passa-se a tratar da educação jurídica brasileira, contextualizando-a desde o seu surgimento até a atualidade; correlacionando, inclusive, como os períodos em que a Ordem dos Advogados do Brasil participou ativamente desse processo, bem como a influência que os cursos preparatórios para concursos acarretaram ao panorama atual.

Após, realiza-se uma análise da organização curricular dos cursos de Direito no Brasil, trazendo, com isso, uma evolução cronológica da grade curricular dos cursos delineando, dessa forma, a finalidade precípua do ensino jurídico em cada período. Problematicando, ainda, os reflexos desse processo no ensino de Direitos Humanos nos cursos de Direito das IES federais.

Por fim, direcionando-se exclusivamente à educação jurídica de Direitos Humanos nos cursos jurídicos, elucida-se as bases normativas utilizadas para a concretização desse ensino, bem como se aborda a perspectiva crítica desse ensino jurídico por meio do Direito achado na rua, indicando-se esse como alternativa emancipatória de ensino de Direitos Humanos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A educação jurídica está estritamente ligada à complexidade da sociedade brasileira, bem como as suas demandas sociais. Por essa razão, faz-se necessário refletir a educação jurídica no Brasil tendo em vista a responsabilidade do Estado frente à sociedade na formação dos bacharéis em Direito.

Desse modo, impõe-se a compreensão da trajetória do ensino jurídico a partir do processo histórico das diretrizes curriculares aplicadas na formação dos futuros bacharéis, a fim de possibilitar uma análise do papel social que as diretrizes curriculares disponibilizam ao bacharel do curso de Direito no desempenho da profissão - independente da área de atuação que optarem por seguir.

2.1.1 Ensino jurídico: do surgimento ao modelo atual

Em razão do processo de colonização que deu *origem* ao Brasil, obviamente, o ensino jurídico brasileiro tem raízes portuguesa. Com a instalação do Império, deu-se início ao percurso de instalação de cursos jurídicos no Brasil, sendo que num primeiro momento a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte de 1823 indicava a criação de duas universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na cidade Olinda, sendo que toda organização e os professores deveriam observar os estatutos da Universidade de Coimbra. (APOSTOLAVA, 2014).

Muito embora a Assembleia tenha promulgado o projeto para a criação das universidades, o imperador não o sancionou, inclusive, dissolveu a Assembleia Constituinte, sendo que em 25 de março de 1824 o Imperador do Brasil Dom Pedro I promulgou a Constituição Política do Império do Brasil e estabeleceu no capítulo III, título 8º - das garantias individuais, em seu artigo 179, inciso XXXIII: “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes³³”.

Assim, em 9 de janeiro de 1825 editou-se um decreto do imperador, criando provisoriamente um curso jurídico na Corte, todavia, mesmo após as edições dos estatutos, os cursos não foram criados (REALE JUNIOR, 2013/2014). Logo, somente em 1827 foram criados os cursos jurídicos no Brasil (em São Paulo e Olinda), num primeiro momento destinado

às necessidades da época: formar profissionais (bacharéis) de direito para atuarem junto a órgãos e cargos públicos e políticos. Principalmente voltados à administração pública, os advogados e juristas tinham como tarefa ocupar o espaço destinado à elite brasileira, e conduzir a nação intelectualmente frágil a produzir um conjunto de normas que legitimasse e sustentasse uma futura estrutura republicana (LEITE; DIAS, 2015, p. 120)

Além desse objetivo, importante mencionar que a elite detinha o interesse dos cursos de direito no Brasil para economizar nos gastos excessivos que lhes eram gerados na formação de seus filhos em Coimbra/Portugal. (REALE JUNIOR, 2013/2014). Portanto, os cursos representavam naquele momento uma independência cultural, política e, sobretudo, econômica do Império recém-formado.

³³ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

Todavia, o ensino jurídico ficou em segundo plano, na medida em que se prevalecia uma visão prática do direito, bem como – em ambas as universidades – o ensino jurídico foi relegado, sendo o debate político o centro dos encontros.

Em um país em formação, necessitado de criar uma elite burocrática, sem qualquer experiência acadêmica, as escolas de direito não poderiam deixar de ser um centro de atuação políticas literárias. Nesse currículo de ambições políticas e divagações românticas não havia carreira e busca de produção técnico-jurídica. Professores e alunos convergiam no seu interesse em construir o estamento burocrático, sendo de somenos a produção jurídica, o método de ensino preconizado pelo Estatuto de Cachoeira, a presença às aulas. Construía-se um país, construía-se a escola superior, ambos ainda em busca de si mesmo. (REALE JUNIOR, 2013/2014, p. 91)

Importante destacar que em 1879 houve a instituição ensino livre no Brasil, com isso, permitindo os estabelecimentos particulares de grau superior, bem como sobreveio duas vias no ensino jurídico, quais sejam: o grau de bacharéis em ciências sociais que habilitava a cargos na burocracia ou como adidos de legações, e o grau de bacharel em ciências jurídicas habilitava à advocacia e à magistratura. (REALE JUNIOR, 2013/2014).

Entretanto, o modelo de ensino jurídico politizado se mantinha inalterado, ainda que se fomentasse a preocupação na formação de professores e do ensino à época. Aliás, esse modelo perdurou até 1931, quando, então, o ensino começou a rumar para o sentido profissionalizante, dando-se ênfase no currículo as disciplinas de cunho técnico (LEITE; DIAS, 2015). Ainda que marcado pelos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas, a reforma do ensino era inovadora, sobretudo pela previsão de criação do Conselho Nacional de Educação, bem como pelo direcionamento à pesquisa.

Nesse período, também marcado pelo emergente avanço industrial, o ensino jurídico no Brasil segue novos rumos, consolidando-se, assim, uma nova realidade, “a saber: ensino, pesquisa e extensão, introduzindo-se a utilização da tecnologia de comunicação para a sua escorreita divulgação cultural” (BOVE, 2006, p. 123). Todavia, se sobrepôs um ensino essencialmente profissionalizante.

Ainda que, naquele momento, o ensino jurídico detinha perspectivas otimistas, logo emergiu outra crise que perdurou até os anos 1970: a do acesso ao ensino, sobretudo pela limitação de vagas e o escasso número de faculdades de Direito, pois, ainda que permitido, o ensino superior não era atraente à iniciativa privada. Logo, “por mais vagas na universidade era o clamor dos estudantes no final da década de 1960”. (GENTIL, 2013, p. 416).

Além disso, a década de 1930 acompanhada pelo processo maciço de industrialização, incrementado na década de 1950, supervalorizou o tecnicismo e a produção de um perfil mais profissionalizante que filósofo ou até mesmo político. Esse tecnicismo perdura até hoje, sendo que nesse processo de afirmação há dois momentos que merecem destaque, quais sejam: a proliferação dos cursos de direito no Brasil, bem como a crítica ao ensino puramente tecnicista iniciada na década de 1960.

O golpe militar de 1964 marca a ruptura de um período e o início de outro na história brasileira. Antes da imposição da ditadura militar, em especial no governo de Getúlio Vargas (1930/1945) havia pouca liberdade política, todavia, as conquistas sociais ascendiam como o povo brasileiro jamais havia presenciado. O golpe militar reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos, econômicos e sociais, sendo, inclusive, nesse momento em que os Direitos Humanos passam a ganhar relevância no cenário nacional. (SADER, 2007). “Foi na ditadura militar, com Jarbas Passarinho à frente do Ministério da Educação que começou a proliferação dos cursos de direito, e esse mal continuou na redemocratização” (REALE JUNIOR, 2013/2014, p. 94).

Essa proliferação dos cursos acompanha uma sólida formação tecnicista proposta na década de 1930, haja vista a finalidade do ensino de direito proposto por Francisco Campos, onde “o curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito” (VENANCIO FILHO, 2011, p.305).

Portanto, esses dois fatores (tecnicismo do ensino jurídico e proliferação dos cursos) fazem emergir uma crise que perdura até os dias de hoje, qual seja: o distanciamento do ensino jurídico que se pretende oferecer do ensino que se pretende adquirir, ou seja, pela própria lógica do mercado de trabalho, a uma supervalorização da técnica, do especialista em detrimento ao conhecimento humanístico e crítico.

Essa crise ganhou força quando instituído o Decreto 477 de 16 de fevereiro de 1969³⁴, também denominado AI 5 das Universidades, uma vez que punia – com expulsão - professores, alunos e funcionários das universidades acusados de subversão ao regime. Essa medida visava resolver a *crise estudantil*, ou seja, reprimir o pensamento crítico e filosófico que emanava dos bancos acadêmicos.

A universidade, então, foi recriada sob a lógica da grande empresa, ou seja, criar técnicos distanciados dos problemas sociais e políticos, impedir a reflexão

³⁴ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm

e o pensamento crítico, bloquear o desenvolvimento da autonomia e da possibilidade de decisão, controle e participação, tanto no plano de produção material, quanto intelectual. Aos ensino superior reformado foi conferido o papel de reprodutor da ideologia das relações de classe e de produtor de uma prática social e de um saber ainda mais parcelarizado. A fragmentação da universidade ocorre em todos os seus seguimentos, tanto na carreira docente como na administrativa e nos cargos de direção (CHAMON, 2006, p. 43)

Com efeito, o ensino jurídico – nesse ponto - reforça seu caráter técnico e pouco reflexivo, sobretudo pela necessidade que o regime militar detinha de controlar a universidade, na medida em que aquela deveria somente ser uma produtora de especialistas, treinados para desenvolver suas tarefas técnicas e desvinculados entre si. Logo, a reforma do ensino da ditadura militar revelou que o papel do ensino e da pesquisa não é produzir conhecimento e cultura, estimular e fomentar a investigação de novas formas de pensamento, mas sim um adestramento de mão-de-obra para o mercado de trabalho (CHAMON, 2006), isto é, reforça a diretriz industrial dos anos de 1930.

Portanto, pode-se afirmar que os anos de 1960 marcam o ápice do modelo técnico de ensino e proliferação dos cursos de direitos³⁵, os quais geraram uma crise que ainda ecoa, sobretudo pela promulgação da Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961³⁶ que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criava o Conselho Federal de Educação (CFE), que muito contribuiu para a proliferação dos cursos jurídicos no Brasil.

O Conselho Federal de Educação, inclusive exarou o parecer 365/1967, decidindo que seria impossível recusar as autorizações para funcionamentos dos cursos, pois se tratava de instituições particulares, onde não havia comprometimento de recursos públicos. Logo, notório que o próprio Conselho teve participação fundamental no processo de proliferação dos cursos de direito, na medida em que estava mais voltado aos fatores políticos e do mercado de trabalho do que à qualidade do ensino jurídico.

Ainda na década de 1960, ocorreu a reformulação do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil pela Lei 4.215 de 27 de abril de 1963³⁷, a qual – em plena proliferação de faculdades de Direito (com maioria de baixo padrão) dispôs sobre o estágio obrigatório e o exame de ordem, sendo que esse poderia ser substituído por estágio profissional; sendo esse tema melhor explorado no item 1.1.2 deste trabalho. Além das

³⁵ Muito embora o exacerbado número de cursos de direito tenha sido regulamentado após os anos de 1960, foi sob o regime militar que se despertou o interesse do mercado pela educação superior. Logo, tem-se no período militar a marco inicial dessa prática mercadológica do ensino superior, em especial dos cursos de direito. -

³⁶ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

³⁷ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4215.htm

normativas, nesse cenário do ensino jurídico brasileiro que emerge, sob o enfoque crítico de um exacerbado dogmatismo, as teorias que rejeitam a matriz positivista de redução da complexidade, merecendo destaque – no Brasil – o *Direito achado na rua*, que será abordado no item 1.3.2 deste trabalho.

Já com o surto de novas escolas de direito, editou o Conselho Federal de Educação um currículo obrigatório a ser cumprido em apenas 2.700 horas-aula, pelo qual se dava prioridade à formação técnica, bem como à prática forense, na forma de estágio supervisionado pela OAB, e a estudos de problemas brasileiros e à educação física, a mostrar a mentalidade prevalecente à época mais dura do regime militar (REALE JUNIOR, 2013/2014, p. 93).

Assim, percebe-se que mesmo diante da crise do ensino jurídico, a expansão dos cursos se manteve inalterada, bem como a mentalidade tecnicista, a qual a partir dos anos de 1970 - muito em razão das necessidades do mercado de trabalho exigente e apressado – transformou o ensino jurídico escravo de manuais e modelos processuais descontextualizados, ou seja, transformando o ensino numa aplicação mecânica, relevando-se, assim, a dicotomia entre teoria e prática (DAMIÃO, 2006).

Mesmo com a redemocratização do final da década de 1980, o ensino jurídico brasileiro permaneceu sem alterações contextuais, uma vez que somente 1994 O Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil editou a Portaria número 1.886/94³⁸, que em conjunto com a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)³⁹ contribuiu para a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, onde os maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei 9.131/95)⁴⁰ e, após a obrigatoriedade, os dados (aprovação e reprovação) extraídos do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

A Portaria 1.886/94 é furto das demandas oriundas do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, realizado em Brasília no ano de 1993, bem como dos Seminários Regionais, realizados em Porto Alegre, Recife e São Paulo, no mesmo ano. Por meio desses seminários, aberto a todos interessados, especialistas da área, professores, estudantes, representantes da comunidade profissional (OAB, Associação e Escola de Magistratura, Ministério Público e Sindicatos) recolheu-se sugestões, propostas e diagnóstico da formação jurídica daquele momento (LÔBO, 1996).

³⁸ Disponível na íntegra em: <http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>

³⁹ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

⁴⁰ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm

Munido dessas demandas, o MEC, por meio da Comissão de Especialistas do Ensino do Direito, composta pelos professores Silvino Joaquim Lopes Neto (PUC-RS), Paulo Luiz Neto Lôbo (UFAL) e José Geraldo de Souza Júnior (UNB), assessorados pela professora Loussia Musse Felix (UNB) elaborou-se a Portaria que revogou as diretrizes curriculares de 1973 e apresentou uma diretriz curricular que entrelaça o dogmatismo jurídico com uma formação crítica, reflexiva.

Logo, “a Portaria n.º 1.886/94 corresponde a uma autentica “revolução sem armas” do ensino jurídico, consolidando um rompimento de há muito reclamado por todos os segmentos jurídicos da sociedade brasileira” (MELO FILHO, 1996, p. 17), sobretudo por se afastar do ensino que não incentiva a percepção e reflexão social, isto é, puramente dogmático, passando-se, assim, para um ensino jurídico que interliga o dogmatismo à pesquisa e à extensão, inclusive reservando obrigatoriamente de 5% a 10% da carga horária total para essas atividades.

A pesquisa abre a visão sobre a crise do Direito, iluminando a reflexão acerca de suas determinações, enquanto forma o novo tipo de jurista capaz de empreender, para superar a distância que se separa o conhecimento do Direito, de sua realidade social, política e moral, a edificação de pontes sobre o futuro, através das quais transitem os elementos de uma nova teoria do Direito e de um novo modelo de ensino jurídico. (...). Nesse contexto alternativo, captado pela Portaria 1.886/94 e nos eventos que a antecederam, desenvolveu-se a preocupação de aprofundar com a pesquisa, a crítica do discurso jurídico sedimentado, tanto na produção teórica como no ensino do Direito. Uma espécie de recusa ao que se poderia chamar mal-estar da cultura jurídica, transformada em caleidoscópio de ilusões e de crenças que levaram ao estiolamento de modelos e paradigmas de racionalidades jurídicas fundadas sobre certezas e sobre pseudosegurança adquiridas ao preço do imobilismo científico, decorrente da eliminação do espírito crítico na formação intelectual do jurista. (SOUSA JUNIOR, 1996, p. 94)

Portanto, depreende-se a pesquisa é ponto crucial da mudança instituída pela Portaria 1.886/94. Outrossim, impõe-se salienta que além da pesquisa, a Portaria agregou matérias voltadas a formação sócio política e a prática do Direito, com a permissão de curso noturno; tornou o estágio de prática jurídica obrigatório e integrante do currículo, bem como impõe – para a conclusão do curso – a apresentação e a defesa de monográfica jurídica e uma biblioteca com acervo mínimo de 10.000 (dez mil) exemplares atualizados entre livros, periódicos e obras jurídicas de referência.

Aliás, essas alterações antecipam e harmoniza-se com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 - LDB), em especial no que se refere a finalidade da educação superior. Dispõe o artigo 43 da LDB:

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;

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

Da análise do dispositivo acima, é possível identificar que as alterações da Portaria 1.886/94 do MEC estão alinhadas a finalidade que a LDB determina. O inciso primeiro do artigo supradestacado se relaciona na medida em que a Portaria não fica adstrita a o ensino jurídico profissionalizante. O inciso II está de acordo com a formação conferida ao Bacharel, uma vez que este poderá atuar profissionalmente em inúmeros setores jurídico-profissionais, tais como advocacia, magistratura, procuradorias, diplomacia, etc. No inciso III está a principal bandeira da Portaria, o incentivo à pesquisa e à extensão. O IV por sua vez, está relacionado à exigência mínima de livros e periódicos, uma vez que a interação do conhecimento se realiza pela publicação das pesquisas em periódicos e revistas especializadas.

O inciso V do art. 43 da LDB é harmônico a Portaria, haja vista que essa prevê a interdisciplinaridade, ou seja, não trata o Direito como uma ciência isolada, muito pelo contrário, esse deve se relacionar permanentemente com os fenômenos sociais. O inciso VI apresenta convergência em dois momentos com a Portaria do MEC, o primeiro com a inserção dos *novos direitos*, ou seja, disciplinas relacionadas as emergências nacionais e regionais e, num segundo momento, nos estágios de prática jurídica, sobretudo pela necessidade de atendimento dos estagiários à comunidade.

Por fim, os incisos VII e VIII do art. 43 do LDB são congruentes a Portaria 1.886/94, uma vez que ambos se relacionam com a previsão com as atividades de assistência jurídica prevista nos estágios práticos, bem como a reserva de carga horária para realização de projetos de extensão e pesquisa. Ainda, cabe-se destacar que a previsão do curso noturno de Direito acaba sendo ratificada pela LDB no §4º do seu artigo 47 que dispõe que: “As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária”.

Essa amostragem elucidada que a partir da Portaria n.º 1.886/94 do MEC – em harmonia com a LDB - o ensino superior, em especial o ensino jurídico assume uma nova fisionomia, focando-se no ensino profissionalizante de qualidade em conjunto com comprometimento social e espírito crítico e investigativo, isto é, busca-se a formação de um profissional atuante e consciente da sua responsabilidade social. Todavia, as raízes do passado tornam a mudança um processo árduo de construção de um novo ensino jurídico, o qual encontra dificuldades de consolidação.

O ensino do Direito ainda se encontra à procura de seus caminhos. Rebaixado da posição de primazia que ocupou durante o Império e mesmo no início da República, debate-se perplexo entre uma aspiração frustrada e impossível de pretender ministra um tipo de cultura geral, para o qual não está preparado, ou converte-se de fato numa escola profissional de bom padrão, fornecendo pessoal qualificado que os reclamos de desenvolvimento da sociedade brasileira está a exigir. Esta é a tarefa magna que o país espera do ensino jurídico, e o conhecimento exato do que foi o seu passado deve construir guia e inspiração para o futuro. (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 335).

Transcorrido mais de 20 anos, a situação do ensino jurídico permanece em busca de si. Aliás, nesse contexto que Tisott e Oliveira (2011) manifestam de forma crítica que a Portaria n.º 1.886 do MEC aparentemente supre as necessidades do ensino jurídico, uma vez que não há até o momento projetos inovadores capazes de alterar o ensino jurídico, bem como a possibilidade de cursos a distância de Direito indicam que o ensino jurídico vai muito bem.

A Resolução 9 do CNE/CES⁴¹ de 29 de setembro de 2004⁴² – atualmente em vigor - revogou a Portaria n.º 1.8886/94, trazendo algumas medidas inovadoras como a divisão curricular em composição fundamental, profissional e prática, bem como re-ratificou alguns pontos da Portaria revogada, tais como a inclusão no eixo fundamental conteúdos humanísticos e reforço expresso da necessidade da pesquisa e das atividades complementares na formação dos bacharéis em Direito.

Com efeito, a Resolução 9/04 teve uma construção democrática, sobretudo pelo fato de que o Conselho Nacional de Educação convocou previamente as Instituições de Ensino Superior (IES) para apresentarem suas propostas referente as novas diretrizes a serem elaboradas. Aliás, além das IES, a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) desempenhou papel fundamental na construção dessa Resolução, sobretudo por essa ter atendido quase integralmente as sugestões da ABEDI, excetuando-se apenas a proposta em relação a carga horária e duração do curso. (BRAARTZ; KREPSKY, 2009).

Logo, no cenário atual, a Resolução n.º 9/04 do MEC em consonância Resolução n.º 1 de 30 de maio de 2012 do mesmo Órgão⁴³, possui possibilidades concretas de inovar na formação jurídica e consolidar a *revolução* iniciada pela edição da Portaria n.º 1.886/94

A Resolução n.º 1/04 do MEC prevê as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos em harmonia ao Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sendo que nessa resolução, o MEC determinar - ainda que na qualidade de disciplina opcional ou aplicada de forma transversal – a educação em Direitos Humanos no ensino superior, salvo nas licenciaturas que passam a ter a educação em Direitos Humanos como disciplina obrigatória.

Logo, a consolidação de um ensino jurídico reflexivo e crítico passar a ser mais concreta quando amparada em outras medidas, tais como a Resolução n.º 1/04 do MEC. Contudo, as medidas não devem ficar restrita a educação em Direitos Humanos, como adverte Boaventura de Souza Santos:

⁴¹A Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 determina a competência da Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação para legislar as diretrizes curriculares do ensino superior. Inclusive, a Resolução 9 do CNE/CES será abordada adiante no item 2.3 deste trabalho.

⁴² Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf

⁴³ Disponível na íntegra em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

Na história recente do ensino jurídico no Brasil, deve-se referir uma importante tentativa de mudança através da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação (MEC). A Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que disciplina atualmente os cursos jurídicos no Brasil, prevê em seu artigo 5º que os cursos devem proporcionar uma sólida formação humanística aos seus alunos. No entanto, tal formação não pode estar restrita ao estudo das normas que tratam os direitos humanos, devem estabelecer uma relação dialógica com as lutas jurídicas e sociais pela cidadania e pelo reconhecimento de direitos. (SANTOS, 2011, p. 88/89).

Dessa forma, conclui-se que atualmente o ensino jurídico busca consolidar efetivamente uma formação humanística com conhecimento jurídico-científico e profissional de qualidade, na medida em que o mercado exige um profissional versátil. Contudo, para tanto, é preciso conhecer o seu passado para enfrentar os ecos de um ensino jurídico que começou voltado às elites e se tornou profissionalizante pelos interesses políticos e mercadológicos.

2.1.2 A Ordem dos Advogados do Brasil e o ensino jurídico

Quando se instituí os cursos jurídicos no Brasil em 1827, um dos desdobramentos naturais foi a criação do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), o qual aspirava uma autonomia corporativa. Logo, num primeiro momento se tratava de um órgão de seleção e disciplina dos advogados (BAETE, 2003). Com o advento da República e já constituída a Ordem dos Advogados do Brasil que se inicia os debates sobre o ensino jurídico pela entidade de classe, em especial a partir da década de 1950, sendo a principal preocupação o aumento exponencial das Faculdades de Direito e, conseqüentemente, a preocupação da Ordem acerca do reflexo negativo que esse aumento representava ao ensino jurídico

Aliás, o Conselho Nacional de Educação negou a criação da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto muito em razão das representações feitas pela OAB-SP acerca da qualidade do ensino jurídico. (PINTO, 1997). As representações da OAB-SP foram respondidas pelo Ministério da Educação com base no Decreto-lei 421 de 11 de maio de 1938⁴⁴, o qual indicava que caberia aquele Ministério, por si só, a defesa do ensino superior. (ANAIS, 1958). Esse posicionamento de trancar as portas para a OAB conferiu ensejo para que – preocupada com a proliferação das Faculdades de Direito e do ensino

⁴⁴Disponível na íntegra em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html>

jurídico - incorporasse a luta pela sua inclusão nos processos de análise de abertura das faculdades, bem como da criação e aplicação do exame de ordem.

A nós, da Ordem dos Advogados, não restava outro caminho senão o proposto em março de 1954, pelo então Conselheiro Paulo Barbosa Campos Filho, hoje digno representante da classe no Tribunal de Justiça do Estado, de pleitearmos, perante o Congresso Nacional, lei que fizesse depender a inscrição nos quadros da Ordem ou de habilitação em exames perante os Conselhos respectivos, ou – o que seria muito melhor – em exames perante bancas oficiais constituídas de Juizes, promotores e advogados. As escolas continuariam, assim, a missão que lhes é própria, de ministrarem o ensino sob as vistas do Ministério da Educação. Mas o exercício da advocacia – concluía aquele conselheiro – que é matéria reservada ao cuidado e discricção da Ordem – esse ficaria circunscrito àqueles dos diplomados em Direito que demonstrassem habilitação para tanto (ANAIS, 1958, p. 610/611).

Além da preocupação com a qualidade do ensino e do interesse em participar do processo de autorização de instalação das Faculdades de Direito, a OAB também acompanhava a grade curricular, pois nessa I Conferência Nacional da OAB a 2ª Segunda Comissão com o tema: Reestruturação do curso jurídico em função da realidade contemporânea do país extrai-se uma nítida proposta de formação profissional em detrimento ao teorismo, sobretudo pelo encaminhamento da proposta de exclusão de disciplinas humanísticas, tais como Filosofia do Direito e indicação de um currículo básico essencialmente profissionalizante. (PINTO, 1997).

Com a edição da Lei 4.215 de 27 de abril de 1963⁴⁵ que dispôs sobre o estatuto da Ordem dos Advogado, o qual em seu artigo 48, inciso III dispõe que a inscrição na ordem dependerá, entre outros requisitos, da realização e resultado do estágio ou habilitação do exame de ordem, ou seja, esse estatuto já atendida – de certa forma – as pretensões da OAB em se manter atenta à qualidade do ensino jurídico e das diretrizes curriculares.

Aliás, o então estatuto da OAB foi alterado pela Lei 5.842 de 06 de dezembro de 1972⁴⁶, sendo que nessa época, o Conselho Federal de Educação estipulou um currículo obrigatório que contava com um estágio, o qual poderia ser realizado em órgão judiciário ou ser conferido pelas próprias faculdades, desde que supervisionados pela OAB. Logo, as faculdades passam a manter uma espécie de convênio com a OAB para realização da prática jurídica, sendo assim a entidade de classe intensifica o seu papel de fiscalização (SANTOS; GONÇALVES, 2013).

⁴⁵Disponível na íntegra em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁴⁶ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5842.htm

Mesmo durante o regime autoritário, a OAB manteve seu interesse e preocupação com a qualidade do ensino jurídico, sobretudo por ter sido um período de aumento do número de Faculdades de Direito. “Foi na ditadura, com Jarbas Passarinho à frente do Ministério da Educação que começou a proliferar a criação de cursos de direito” (REALE JUNIOR, 2013/2014, p. 93). Em 1970 a OAB promoveu a IV Conferência Nacional - em São Paulo – sendo que teve como tema *o ensino jurídico e o desenvolvimento nacional*; em 1976, na VI Conferência Nacional realizada na Bahia, incluiu na sua pauta *o ensino jurídico e a prática profissional*.

Posteriormente, em 1978, em Curitiba, a VII Conferência Nacional da OAB preocupou-se especificamente com o tema *o ensino jurídico, instrumento de realização do estado de Direito* e na VIII Conferência Nacional, ocorrida em 1980 em Manaus, o tema foi *a liberdade e o ensino jurídico*. Essas pautas, aliadas as principais teses acadêmicas que debatiam a qualidade, a estrutura curricular e o método de ensino jurídico que acabam viabilizando a criação da Comissão do Ensino Jurídico do Conselho Federal. (PINTO, 1997).

Com a redemocratização, a OAB ganha especial relevância no cenário brasileiro e, conseqüentemente, na sua empreitada concernente ao ensino e ao currículo jurídico, uma vez que a Constituição Federal em seu artigo 133 manifesta que: “o advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.” Ademais, a edição da Lei 8.906 de 04 de julho 1994⁴⁷ (Estatuto do Advogado) eleva significativamente a função da OAB em relação ao ensino jurídico, sobretudo pela redação do inciso XV do artigo 54 que diz que Compete ao Conselho Federal da OAB “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”.

Logo, inicia-se uma nova era entre a OAB e o MEC; se num primeiro momento a Ordem pressionava para participar das aprovações, fomentava a preocupação com a qualidade do ensino e sugestionava disciplinas, nesse novo momento, passa a complementar e compartilhar as experiências em prol do ensino jurídico. A instituição da Portaria n.º 1.884/94, bem como a promoção do Exame Nacional de Cursos (ENADE)⁴⁸

⁴⁷ Disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm

⁴⁸ O Exame Nacional de Curso regulado pela Lei n.º 9.131 de 24 de dezembro de 1995, tem por objetivo avaliar periodicamente os cursos das instituições de nível superior, por meio da aferição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, sendo aplicado pelo MEC, tomando por base a integralidade do currículo vigente, pois se trata de um dos modos de avaliação institucional periodicamente realizado.

pelo MEC, e do Exame de Ordem⁴⁹, por parte da OAB, passam a servir, conjuntamente, de instrumento de avaliação da qualidade do ensino jurídico.

Nesse momento, também, que o Conselho Federal da OAB consolida um dos seus principais compromissos no combate ao aumento excessivo dos cursos de Direito, pois cria a Comissão do Ensino Jurídico (CEJ) com objetivo de zelar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas, bem como dos cursos jurídicos. Aliás, de maneira ativa a Comissão vem logrando êxito em acompanhar não só os processos de autorização, mas de qualificação do ensino jurídico⁵⁰, sem, contudo, a pretensão de se tornar a censora das IES, conforme discursou o presidente da CEF, Paulo Roberto Gouvêa Medina na solenidade do VII Seminário de Ensino Jurídico, realizado em São Paulo.

Realmente, o que a Ordem tem pretendido fazer, no campo do ensino jurídico, é fundamentalmente, isso: abrir espaços para os debates em torno da forma como sendo ministrado o curso de direito e mudanças que, porventura, esteja ele a reclamar. Não tem a OAB pretensão de ditar as normas nem muito menos de se transformar em censora das instituições de ensino. Seu escopo é o de pugnar, ao lado dessas, por uma formação mais séria, rigorosa e adequada dos bacharéis em direito, persuadida da gravidade da missão que incumbe aos cursos jurídicos, que é a de formar, com exclusividade, os quadros dos Poderes da República – o Judiciário -, além das funções essenciais da Justiça, quais sejam a Advocacia, o Ministério Público e as Defensorias Públicas. (PINTO, 1996, p. 59).

Com efeito, muito embora haja questionamento acerca da legitimidade da OAB quanto aos pareceres concernentes as autorizações dos cursos, indicando-se que também deveriam ser ouvidos o Ministério Público e a Magistratura, é inegável a colaboração que a Ordem vem prestando à qualidade do ensino jurídico⁵¹, especialmente nas “iniciativas no sentido de induzir um maior conteúdo crítico no exame, o que tem cooperado, pelo menos, para evitar a retirada de disciplinas como filosofia do direito e hermenêutica

⁴⁹ O Exame de Ordem previsto no artigo 8º, inciso IV, determina que a aprovação no exame é requisito necessário para a inscrição nos quadros da OAB, sendo que – em razão do artigo 5º, inciso XII da Constituição Federal (Livre exercício profissional) – o exame acabou sendo objeto de inúmeras irrisignações judiciais, sendo decidido pelo Superior Tribunal Federal a sua constitucionalidade por meio do Recurso Extraordinário n.º 603583.

⁵⁰ “Como importantes resultados, recentes e concretos, dessa atuação, se indica a edição, pelo Conselho Federal da OAB, duas obras coletivas que permeiam e ampliam a sistemática do debate que a matéria exige, permanentemente, quais sejam: Ensino Jurídico e OAB – Diagnósticos perspectivas e propostas (1992) e Ensino Jurídico e OAB – parâmetros para elevação da qualidade e avaliação (1993)” (PINTO, 1996, p. 59).

⁵¹ Por meio da OAB, conjuntamente como o MEC, obteve-se a proibição de abertura de novos cursos jurídicos, pelo prazo de dois anos, com o Decreto n.º 91.967 de 27/09/1985; por um ano, com os Decretos n.º 93.594 de 19/11/1986 e 95.003 de 05/10/1987, com prorrogação até 1988. Medidas essas, que visavam melhorar a qualidade do ensino, sobretudo pela mercantilização do ensino jurídico presenciada naquele período (PINTO, 1996)

jurídica da estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil (ADEOTADO, 2013 p. 574); muito embora – ao nosso sentir – algumas ações ainda necessitam de aprimoramento, como o selo recomenda, que será melhor explorado no item 1.2.2 deste trabalho.

2.1.3 Os Cursos Preparatórios e o ensino jurídico

A existência de um currículo focado no aprendizado de qualidade, tanto nas disciplinas dogmáticas quanto nas humanísticas, demonstra uma preocupação com a construção de um ensino jurídico que conjuga a formação profissional qualificada com a formação humanística, reflexiva e crítica. Todavia, ainda que se depreenda das diretrizes atuais o objetivo de um ensino jurídico não essencialmente tecnicista, os cursos de aperfeiçoamento e preparatórios para concursos, popularmente conhecidos como cursinhos,⁵² caminham vertiginosamente no sentido oposto.

Em 2010 o representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no Conselho Nacional de Justiça (CNJ) Jefferson Kravchychyn, anunciou os exuberantes dados referente ao número de faculdades de Direito no Brasil e no mundo. Na oportunidade, Kravchychyn alertou que o Brasil dispunha de 1.240 cursos de direito, enquanto o resto do mundo teria 1.110 cursos, isto é, no Brasil há mais cursos de Direito que no resto do mundo, o que é motivo de altera, sobretudo à qualidade do ensino jurídico, pois quantidade não é sinônimo de qualidade.

Muito embora esse estudo esteja direcionado às universidades federais, esses números apontam para um remoto problema no ensino jurídico brasileiro que - de modo geral - também afeta o ensino superior público, sobretudo pela possibilidade ou ilusão gerada entre os discentes de que poderão suprimir qualquer das deficiências no processo de formação dos bacharéis em direito nos cursinhos.

É corrente afirmar-se que o aluno que não aprende durante os cinco anos de faculdade, terá que aprender depois de formado. Os concursos públicos para ingresso na carreira jurídica são recebidos com naturalidade, posto que estariam oferecendo ao candidato um “atestado” de uma boa formação jurídica para o início da sua vida profissional. (LOBATO, 2003, p. 29).

⁵²O termo cursinho se refere aos cursos preparatórios para o Exame da Ordem dos Advogados e para carreiras jurídicas, não havendo, contudo, qualquer conotação pejorativa. Todavia, tem-se que a nomenclatura é de conhecimento geral, motivo pelo qual se opta em adotá-la.

Entretanto, esse atestado de uma boa formação jurídica está relacionado à realidade do mercado de trabalho e não a efetiva formação técnica e humanista proposta pelos planos pedagógicos, na medida em que “os saberes reclamados aos bacharéis se ajustam à lógica de um mercado que pede profissionais treinados para o cotidiano da vida forense e para a repetição, sem reflexão, das praxes dos escritórios e órgãos públicos” (GENTIL, 2013, p. 415).

Esse pragmatismo exigido pela lógica de mercado acaba refletindo o tecnicismo, deixando-se de lado a filosofia, a sociologia e o senso crítico, trata-se do Direito como uma ciência isolada, sobretudo pelo ensino restrito ao que *cai na prova*.

Sem perspectiva crítica, o direito acaba se tornando um corredor mais e mais estreito, em que as paredes do dogmatismo vão se convergindo entre si, sufocando os operadores em um afã hermeticamente individualista, e esmagando os anseios populares sem sequer conseguir enxergá-los. Com isso, começa a ficar clara a urgência e a necessidade de se buscar formulações alternativas à dimensão hegemônica do Direito, de o jurista comprometer-se com uma práxis crítica, libertadora e realmente envolvida com a realidade social. (UCHIMURA, 2013, p. 359)

Nesse viés, a pesquisa realizada pela Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas em parceria com a Faculdade Federal Fluminense como parte do programa do Ministério da Justiça e para atender o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) conclui que os concursos brasileiros são organizados a partir de uma ideologia⁵³ concurseira, caracterizando esse por um processo padrão de produção de um modelo específico de estrutura social republicana. (FONTAINHA; GERALDO; VERONESE; ALVES, 2015).

Aliás, importante destacar que os cursos preparatórios (OAB e Concursos) são empresas privadas, isto é, pessoas jurídicas constituídas sem qualquer aprovação do MEC ou parecer da OAB. Inclusive, são empresas oferecidas em franquias de altos valores de mercado, ou seja, torna-se claro que o *ensino jurídico* atualmente é um produto rentável no mercado, bem como se mantém aberto à exploração.

Nesse ponto, deve mencionar que por ser um produto de livre acesso no mercado, poderá ser gerido com qualidade ou não, ou seja, ainda que naturalmente existam cursinhos preparatórios com professores especialistas, mestres e/ou doutores, também há cursos com professores de baixa qualidade, o que torna ainda maior o desafio de

⁵³ Por ideologia, designamos um conjunto de atributos que se podem ver majoritariamente presentes na forma como os diferentes atores envolvidos vivem o processo de seleção por concurso. (FONTAINHA; GERALDO; VERONESE; ALVES, 2015).

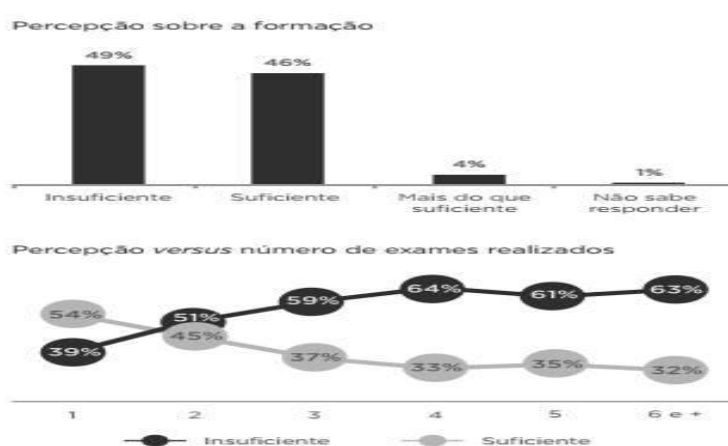
transformar o ensino jurídico no Brasil, pois – em que pese a qualidade do curso preparatório – o objetivo se mantém inalterado, isto é, *ensinar* o que *cai na prova*, ou seja, *a letra da lei*, a reprodução do tecnicismo puro.

Quanto a isso, dados importantes se extraem da pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), projetos e concurso em parceria com o Conselho Federal da OAB⁵⁴, o qual disponibiliza dados em números dos exames de ordem unificados, inclusive, apresenta-se um ponto específico sobre a formação e preparação para o exame de ordem, sendo que entre os resultados se constata um expressivo número de discentes que entende que somente a graduação é insuficiente para a aprovação no exame de ordem, bem como o elevado número de aderentes aos cursinhos como meio de aprovação.

A pesquisa da FGV revela que 49% dos discentes que prestaram o exame de ordem julgaram insuficiente a sua formação, enquanto 46% julgaram suficiente e, apenas 4%, afirmaram que a formação que receberam foi mais do que suficiente, o que demonstra que ainda há muito a evoluir e realinhar no que se refere a formação dos bacharéis em Direito no Brasil.

Ainda, ao traçar a percepção em relação ao número de exames realizados, claramente se nota que a percepção varia de acordo com o número de vezes que realizou o exame, ou seja, como afirma Lobato (2010) a aprovação aparentemente é um *atestado* de boa formação, mesmo que essa diga respeito somente as disciplinas dogmáticas.

Gráfico 1: Percepção da formação e números realizados



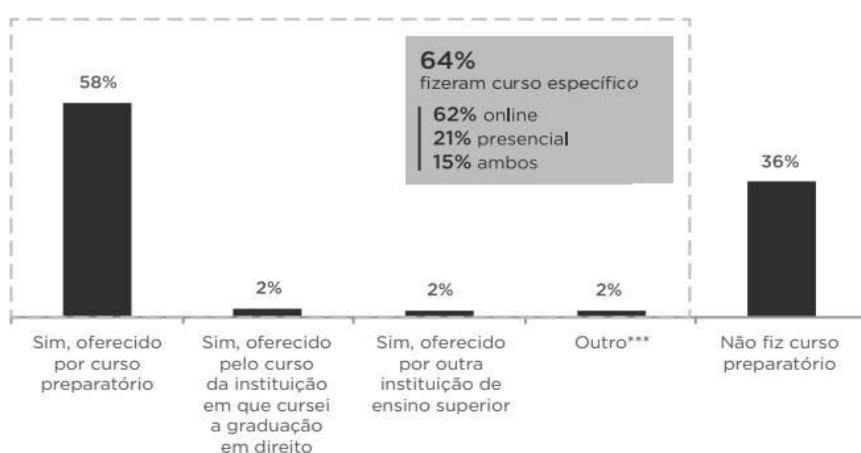
Extraído de: Exame da Ordem em números, v. III, abril, 2016.

Fonte: FGV Projetos – Núcleo de Concursos

⁵⁴ Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol3>

Esses resultados supradestacados refletem no Gráfico 2, onde se verifica o número de examinandos que realizam cursinho específico para o Exame de Ordem, revelando inclusive a modalidade (presencial ou online). Pode se verificar que há uma busca significativa de complementação da formação para o prestar o exame de ordem. Aliás, realizando um comparativo com o Gráfico 1, pode-se concluir que parte daqueles que julgaram suficiente a sua formação também optaram para a realização do curso preparatório específico para o Exame de Ordem.

Gráfico 2: Candidatos que realizaram curso específico para prestar o exame da Ordem dos Advogados do Brasil.



Extraído de: Exame da Ordem em números, v. III, abril, 2016.

Fonte: FGV Projetos – Núcleo de Concursos

Correlacionado a esses dados, considerando que o exame é realizado em duas fases (objetiva e dissertativa), a pesquisa revela a distribuição dos candidatos nos cursos preparatórios. Veja-se:

Gráfico 3: Distribuição em relação a fase da prova e o curso preparatório.



Extraído de: Exame da Ordem em números, v. III, abril, 2016.

Fonte: FGV Projetos – Núcleo de Concursos

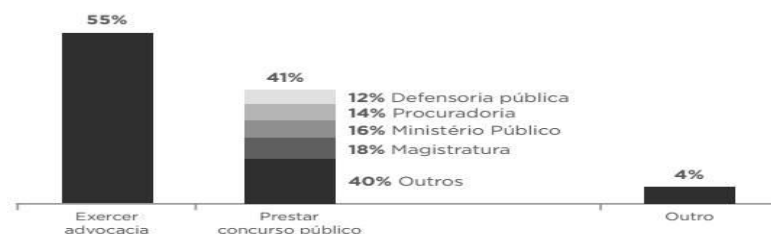
Com efeito, os gráficos 1, 2 e 3, revelam grande adesão dos examinados aos cursinhos preparatórios, os quais têm por objetivo realizar um ensino direcionado ao que cai na prova. Logo, esses dados são suficientes para questionar não somente a qualidade do ensino de Direito no Brasil atualmente, mas se prestam para contestar a postura da própria Ordem dos Advogados do Brasil em relação a sua real preocupação com o ensino jurídico brasileiro.

A OAB recentemente passou a conferir o *selo recomenda*⁵⁵ às Universidades que possuem números significativos de alunos aprovados no exame de ordem. Logo, dispondo desses dados, não estaria o *selo recomenda* as avessas? Sobretudo pelo fato de que há no expressivo número de candidatos que se valem dos cursinhos para alcançarem a aprovação, sendo que boa parte desses julgam suas graduações insuficientes.

Portanto, é necessária uma postura mais cautelosa da OAB, especialmente da sua Comissão do Ensino Jurídico, em relação à conferência de um selo de qualidade do ensino jurídico, pois sendo um prêmio relativo à qualidade do ensino jurídico, a constatação da qualidade necessariamente deverá levar em consideração os preocupantes números apresentados pela pesquisa da FGV.

Ainda, oportunamente, a pesquisa faz uma interrelação do exame de ordem com o mercado de trabalho, haja vista que a aprovação é necessária para o exercício da advocacia, bem como pelo fato de que muitos concursos públicos exigem prática jurídica mínima ou até mesmo inscrição nos quadros da OAB, tornando, com isso, a aprovação essencial para algumas carreiras jurídicas. Nesse sentido o gráfico 4 trata da expectativa dos candidatos após a aprovação.

Gráfico 4: Expectativa após a aprovação no exame de ordem



Extraído de: Exame da Ordem em números, v. III, abril, 2016.

Fonte: FGV Projetos – Núcleo de Concursos

⁵⁵O Selo de Qualidade da OAB segue seu propósito de contribuir de maneira incisiva na qualidade do ensino jurídico no país. Graças aos resultados positivos obtidos pelos cursos de direito contemplados com a premiação, o Selo de Qualidade da OAB é concedido como orientação para a sociedade e como incentivo de melhoria para outras instituições, buscando a elevação do padrão do ensino jurídico brasileiro em prol da defesa do Estado Democrático de Direito. Disponível em: <http://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>

Dos resultados obtidos nesse gráfico e da própria pesquisa em geral, é possível especular que os 41% que indicam a intenção de prestar concursos públicos, são potenciais *clientes* dos cursinhos preparatórios, bem como discentes do *ensino jurídico que cai na prova*, ou seja, afastados da proposta atual de ensino jurídico. Aliás, é nesse viés que Zugman e Bastos (2013) sugerem que as faculdades de direito vêm exercendo dois papéis, quais sejam: a certificação e a criação de redes de relacionamento (*networking*). A função certificatória do curso como meio de participação em concursos públicos e na advocacia, sendo que “ambos seguindo o modelo de memorização e reprodução de informação e não de construção do conhecimento.” (ZUGMAN; BASTOS, 2013, p. 114).

Por sua vez, a criação de redes de relacionamento – interligada a certificação – uma vez que o trabalho advocatício se dá por meio daqueles que possuem a certificação nas escolas de Direito, sendo que o ingresso na carreira advocatícia – em regra – se por meio dos contatos obtidos no transcorrer do curso. (ZUGMAN; BASTOS, 2013). Logo,

Constatamos, infelizmente, que o desencadeamento das transformações pretendidas pelas novas diretrizes curriculares tem encontrado um forte obstáculo no modelo de concurso público hoje difundido entre nós, principalmente aqueles destinados à seleção dos ocupantes das chamadas “carreiras jurídicas” (advogados públicos promotores, defensores públicos, magistrados). Tais concursos têm revelado, em sua grande maioria, uma lógica inteiramente diversa, para não dizer contraditória, aos novos conceitos de formação e cultura jurídica, aptos a instaurar, no seio social e institucional, o suporte cultural às transformações pelas quais tanto esperamos (PESSOA, 2003, p. 250)

Portanto, verifica-se que atualmente o desafio de reformulação do ensino jurídico transcende a universidade, na medida em que sob um panorama crescente dos cursinhos, ou seja, do ensino jurídico como mercadoria, não se deve desperdiçar ou negligenciar qualquer oportunidade de reformulação, como afirma Boaventura de Souza Santos (2011), pois somente dessa forma será possível ultrapassar no Brasil “as razões de mercado ou mesmo à falta de interesse dos alunos, muitos dos quais estão a buscar o diploma de direito como um elemento suplementar de suas carreiras ou como um elemento de habilitação para o desejado concurso público.” (SANTOS, 2013, p. 93).

2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Num primeiro momento, o curso de direito no Brasil serviu para atender as necessidades sociais (oligárquicas) do império, sobretudo pela necessidade de preenchimento dos cargos públicos e políticos da época, sendo assim, o objetivo principal dos bacharéis eram o preenchimento dos espaços destinado as elites brasileiras.

Todavia, se durante o império os estudantes eram filhos das grandes famílias, abastados e com grande disponibilidade, com o advento da república e a expansão dos números de faculdades, passou-se a ter estudantes não abastados e com menor disponibilidade. Aliás, atualmente temos um misto dessa realidade (do império e da república) num universo de mais de mil e duzentos cursos de direito e de um mercado de trabalho extremamente competitivo.

Dessa forma, após a análise do contexto do ensino jurídico no Brasil, passa-se a realizar uma abordagem acerca das disciplinas que compuseram e compõe as diretrizes curriculares das Faculdades de Direito.

2.2.1 Evolução cronológica do currículo dos cursos de Direito no Brasil

Nos primeiros cursos jurídicos brasileiros (São Paulo e Olinda) constava no currículo as disciplinas que seriam ministradas nos 05 anos do curso, sendo que – com exceção de uma - as disciplinas eram voltadas a formação político-administrativas, ou seja, se prestava o curso a servir a Administração do Estado (BRANCO, 2014), quais sejam:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito Natural, público, análise da Constituição do Império, direito das gentes e diplomacia.
 2º Ano – 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito Público eclesiástico.
 3º Ano – 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal, com a teoria do processo criminal
 4º Ano – 1ª Cadeira. Continuação do Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.
 5º Ano – 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império. (MELLO FILHO, 1984, p. 36)

Esse currículo sofreu algumas alterações sistemáticas, quando restou incluindo ainda em 1854 as Cadeiras de Direito Romano e Administrativo, bem como em 1879, quando houve uma reforma no ensino primário e secundário da Corte e do superior do Império por meio do Decreto nº. 7.247 de 19 de abril daquele ano. Aliás, nessa reformulação que as Faculdades de Direitos são divididas em duas secções, a primeira

das ciências jurídicas (habilitando à advocacia e magistratura) e a segunda das ciências sociais (habilitando para cargos burocráticos), sendo dividido, conseqüentemente, o conteúdo a ser lecionado, conforme dispõe o artigo 23 do referido Decreto⁵⁶.

Art. 23. As Faculdades de Direito serão divididas em duas secções: a das sciencias juridicas e a das sociaes.

§ 1º A secção das sciencias juridicas comprehenderá o ensino dos seguintes materias:

Direito natural.

Direito romano.

Direito constitucional.

Direito ecclesiastico.

Direito civil.

Direito criminal.

Medicina legal.

Direito commercial.

Theoria do processo criminal, civil e commercial.

E uma aula pratica do mesmo processo.

§ 2º A secção das sciencias sociaes constará das materias seguintes:

Direito natural.

Direito publico universal.

Direito constitucional.

Direito ecclesiastico.

Direito das gentes.

Diplomacia e historia dos tratados.

Direito administrativo.

Sciencia da administração e hygiene publica.

Economia politica.

Sciencia das finanças e contabilidade do Estado

Aliás, ao realizar uma análise comparativa das disciplinas é possível identificar que as ciências sociais são semelhante aos currículos anteriores (1827 e alterações de 1854), sobretudo pelas matérias de direito romano, economia política, direito das gentes; enquanto o currículo de ciências jurídicas já apresenta uma estrutura voltada a prática da advocacia e magistratura, inclusive com previsão de aula prática de processo civil, criminal e comercial.

Durante o Império as Faculdades de Direito acabaram fomentando idealismo entre os egressos, “São Paulo e Recife, principalmente nos últimos decênios do Império, formam, através de suas academias, centros de um admirável centro intelectual, inteiramente idealista, inteiramente tendente a realizar, no Brasil, a Ideia Nova.” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 162). Com a Proclamação da República em 1889, começou o processo de reorganização das Faculdades de Direito a promulgação da Lei n.º 314/1895 estipulou um novo currículo, o qual postulava uma formação mais

⁵⁶Disponível na íntegra em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

humanística (TISOT; OLIVEIRA, 2011), bem como separa a Igreja e o Estado, pois se exclui da grade curricular a matéria de Direito Eclesiástico:

1º Ano – 1ª Cadeira. Filosofia do Direito; 2ª Cadeira. Direito Romano; 3ª Cadeira. Direito Público Constitucional.

2º Ano – 1ª Cadeira. Direito Civil : (1ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Criminal; (1ª Cadeira); 3ª Cadeira. Direito Internacional Público e Diplomacia; 4ª Cadeira. Economia Política.

3º Ano – 1ª Cadeira. Direito Civil; (2ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário; (2ª Cadeira); 3ª Cadeira. Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado (continuação da 4ª Cadeira do 2º ano); 4ª Cadeira. Direito Comercial; (1ª Cadeira).

4º Ano – 1ª Cadeira. Direito Civil (3ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária); 3ª Cadeira. Teoria de Processo Civil, Comercial e Criminal; 4ª Cadeira. Medicina Pública.

5º Ano- 1ª Cadeira. Prática Forense (Continuação da 3ª Cadeira do 4º ano); 2ª Cadeira. Ciência da Administração e Direito Administrativo; 3ª Cadeira. História do Direito e especialmente Direito Nacional; 4ª Cadeira. Legislação Comparada sobre Direito Privado. (VENANCIO FILHO, 2011, p. 191)

Esse novo modelo de currículo apresenta disciplinas relacionadas a administração do Estado, sendo assim, torna-se notória a preocupação – naquele momento – com as questões política e humanitária do Estado, sobretudo por voltar-se o currículo a administração estatal e burocrática documentais (TISOT, OLIVEIRA, 2011).

Esse currículo perdurou até 1925, quando então se editou o Decreto 16.782A, de 13 de janeiro de 1925⁵⁷, que arrolou as 17 cadeiras que deveriam compor o curso, sendo elas: Direito Administrativo e Ciências da Administração, Direito Comercial (duas cadeiras), Direito Penal (duas cadeira), Direito Penal Militar, Medicina Pública, Direito Público Internacional, Direito Privado Internacional, Direito Judiciário Civil, Teoria e Prática do Processo Civil e Comercial, Economia Política e Ciência das Finanças e Filosofia do Direito.

Depreende-se, portanto, muito embora tenham ocorrido reformas políticas, em especial a troca do regime imperialista para o republicano, o currículo do ensino jurídico mantinha o modelo único, isto é, um currículo nacional e rígido para todos os cursos do país. A mudança mais significativa no currículo dos cursos jurídicos do Brasil só ocorreu

⁵⁷ Decreto disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm

em 1961, sob o regime militar, com o Conselho Federal de Educação, o qual pelo Parecer 215/62 estabelece o modelo de currículo mínimo⁵⁸ da seguinte forma:

Art. 1º. O currículo mínimo do Curso de Direito será constituído de 14 matérias: Intr. à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Inter. Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado), Direito Inter. Público. Direito Administrativo, Direito do trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças Economia Política. Art. 2º: O curso de Direito terá a duração de cinco anos letivos para o Bacharelamento. Art. 3º: O currículo mínimo para a duração fixados nos arts. 1º e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963. (MELO FILHO, 1984, p. 38).

Muito embora a ideologia tecnicista tenha iniciado na década de 1930, é nesse currículo que ela se materializa, sobretudo pelas disciplinas que valorizam a prática forense. Outro ponto a ser destacado, que a mudança ocorreu no período do regime militar, logo, as disciplinas filosóficas e sociológicas não foram inseridas no currículo, sobretudo pela sua possibilidade de conferir capacidade reflexivas aos futuros bacharéis. Aliás, sob o ponto de vista desse currículo, o Direito se apresenta como uma ciência autônoma; isolada.

Esse currículo perdurou até 1968, quando então entrou em vigor o parecer 162/72 do Conselho Federal de Educação, o qual compôs um currículo mínimo dividido em duas partes: uma composta por matérias propedêuticas não profissionais e outra as matérias profissionais, também divididas em dois grupo, um primeiro composto por 8 matérias obrigatórias e, no segundo, 5 matérias, sendo que duas delas – a critério de cada escola – deveriam ser obrigatória. (VENANCIO FILHO, 2011), conforme indicado na tabela 1 que segue:

Tabela 1 – Disciplinas da Resolução 162/72 do CFE

	Básicas	Obrigatórias	Opcionais para escolha das duas obrigatórias
Disciplina	Introdução à Ciência do Direito; Sociologia; Economia	Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial;	Direito Internacional Privado;

⁵⁸ Currículo mínimo é o conteúdo mínimo dos cursos; igual para todos. Por seu turno, o currículo pleno resulta do conteúdo mínimo acrescido das matérias e atividades definidas no projeto pedagógico de cada curso, de acordo com a sua autonomia didático-científica.

		Direito Penal; Direito do Trabalho; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal.	Ciências da Finança e Direito Financeiro (tributário e fiscal); Direito da Navegação (marítima e aeronáutica); Direito Romano; Direito Previdenciário; Medicina Legal; Direito Agrário.
--	--	--	---

Tabela 1
Fonte: Autor

Dois pontos merecem destaque quanto a currículo estipulado pela Resolução 162/72 do CFE. Primeiramente, que este currículo foi elaborado e pensado num período em que o Brasil contava com 137 Faculdades de Direito e, num segundo plano, que muito embora a resolução elencasse as disciplinas opcionais entre as quais deveriam ser escolhidas as duas que se tornariam obrigatórias, tratava-se de um rol exemplificativo, ou seja, as Faculdade de Direito poderiam diversificar o currículo de acordo com as suas realidade regionais e especialidades disponíveis.

Esse modelo curricular teve inovações em 1972, quando então o extinto Conselho Federal de Educação editou a Resolução 3/72 que reelaborou o currículo mínimo, o qual além de alterar o número de horas aulas, e regulamentar o estágio, apresentou uma nova grade curricular, conforme artigo primeiro dessa Resolução.

Art. 1 O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A – Básicas

- 1) Introdução ao Estudo do Direito.
- 2) Economia.
- 3) Sociologia.

B- Profissionais.

- 4) Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro).
- 5) Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão)
- 6) Direito Penal (Parte Geral e Parte Especial)
- 7) Direito Comercial (Comerciantes- Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências)
- 8) Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo do Trabalho).
- 9) Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle da Administração Pública – Fundação Pública).
- 10) Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções).

- 11) Direito Processual Penal (Tipos de Procedimento – Recursos – Execução).
- 12) Duas dentre as seguintes:
 - a) Direito Internacional Público.
 - b) Direito Internacional Privado.
 - c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal).
 - d) Direito da Navegação.
 - e) Direito Romano.
 - f) Direito Agrário.
 - g) Direito Previdenciário.
 - h) Medicina Legal.

Parágrafo único: Exigem-se também:

- a) a Prática Forense, sob forma de estágio supervisionado;
- b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Perceptível que esse currículo é essencialmente técnico; dogmático. A escassez de disciplinas que fomentem a formação e consciência do ensino jurídico reflexivo, crítico e humano, demonstra que sua reformulação não levou em contas as condições sociais e culturais, mas tão somente as profissionais dos bacharéis de Direito, ou seja, a reforma foi significativa apenas no que se refere a forma curricular adotada em 1962, currículo mínimo, “que nada mais é que o volume de matérias obrigatórias expressas na Resolução 3/72 dentro do volume de horas-aula obrigatórias, juntamente com as atividades complementares, que na verdade, inteiram o currículo pleno” (TISOT; OLIVEIRA, 2011, p. 75).

No entanto, os cursos jurídicos não sabendo usar da *liberdade de comportamento* que lhes foi concedida, optaram por uma *autolimitação*, vale dizer renunciaram a autonomia posto que grande parte dos cursos transformaram em *máximo* o currículo *mínimo* afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente. (MELLO FILHO, 1984, p. 45).

Somente em 1994, com o advento da Portaria n.º 1.886/94 do MEC que fixou as diretrizes curriculares para o ensino do Direito que se percebe um avanço dessa realidade posta pela Resolução n.º 3/72, sobretudo por fixar além de um currículo, as diretrizes que devem ser levadas em consideração à sua aplicação. Nesse sentido preleciona o artigo 8º da Portaria 1886/94: “A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.”

No que se refere ao conteúdo mínimo a ser lecionado, a Portaria mantém a subdivisão da Resolução 3/72, ou seja, um eixo de disciplinas fundamentais e outro das profissionalizantes, conforme dispõe o artigo 6º da Portaria n.º 1.884/94 do MEC.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

Em comparação ao currículo anterior (Resolução n.º 3/72), a proposta da Portaria n.º 1.886/94 amplia os aspectos de natureza formativa e o embasamento teórico, com isso, corrigindo algumas distorções sem alterar a proposta de formação básica interdisciplinar e profissional de acordo com a vocação do curso. Com efeito, perceptível um aumento nas disciplinas fundamentais, o que demonstra a relevância à formação humana e ao conhecimento interdisciplinar aos bacharéis em Direito. (BASTOS, 1996).

Muito embora a Portaria n.º 1.884/94 do MEC seja considerada um avanço para o ensino jurídico brasileiro, esta vigorou somente por dez anos. O Conselho Nacional de Educação⁵⁹ emitiu em 29 de setembro de 2004 a Resolução n.º 4, o qual dispõe de avanços curriculares, sobretudo na estrutura apresentada, uma vez que subdivide a organização curricular em três eixos, quais sejam: formação fundamental, profissional e prática. Aliás, a Resolução n.º 9/04 do CNE/CES buscou substituir o currículo mínimo por diretrizes curriculares, superando as disciplinas em favor dos conteúdos a serem ministrados, logo, deixando a grade curricular de ser o tema central (DIONÍSIO, 2009), conforme dispõe seu artigo 5º.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre

Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

A Resolução n.º 9/04 sofreu uma alteração apenas no que diz respeito ao estágio supervisionado, uma vez que o CNE/CES por meio da Resolução n.º 3 de 14 de julho de 2017⁶⁰ alterou o artigo 7º da Resolução n.º 9/04 que trata do estágio supervisionado, dispondo que o mesmo é obrigatório e indispensável a formação do bacharel em Direito, devendo ser realizado na IES ou nos Órgãos do Poder Judiciário, Ministério Público, Defensorias, Procuradorias ou Departamentos Jurídicos Oficiais, ou, ainda, em escritórios de advocacia e consultoria jurídica.

Atualmente, o currículo estipulado pela Resolução n.º 9/04 permanece em vigor, prestando-se a enfrentar os desafios e barreiras a serem ultrapassados pelo ensino jurídico brasileiro, especialmente no que concerne ao comportamento de grande parte das IES que insistem em utilizar um currículo nos moldes do currículo mínimo, bem como quando as IES se utilizam da liberdades de compor o currículo para o tornar essencialmente dogmático, ou seja, exatamente às avessas do pretendido pela Resolução n.º 9/04 do MEC, uma vez que inova ao dispor sobre as diretrizes em detrimento ao elenco disciplinar utilizado até então.

2.3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), as políticas públicas e as organizações da sociedade civil, acompanhadas pelas universidades, associações e organizações não governamentais (ONGS) multiplicam a realizações de

⁶⁰Disponível na íntegra em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192

estudos, seminários, cursos, palestras e fóruns para debater os Direitos Humanos, conferindo, assim, uma afirmação cada vez maior no Brasil.

O PNEDH estabelece cinco eixos como prioridades para a atuação da educação em Direitos Humanos, quais sejam: a educação básica; a educação superior, a educação não formal, a educação profissional do Sistema de Justiça e Segurança e a educação e mídia, sendo que tratar-se - nesse trabalho - especificamente da Educação Superior.

Os objetivos do ensino dos direitos humanos encontram-se, fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacionais, tais como em Declarações, Pactos, Convenções e Recomendações. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos Art. XVIII, XXVI, XXVII e XXIX a Nações Unidas reconhece e defende o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Nesse ínterim, que abordar-se-á a necessidade da educação em Direitos Humanos dentro do componente curricular dos cursos de Direito, problematizando, ainda, essa educação na perspectiva crítica proposta pelo projeto do Direito achado na rua.

2.3.1 Direitos Humanos: um componente curricular obrigatório?

A educação em Direitos Humanos⁶¹, no plano internacional, possui como principais instrumentos de fomento a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Conferência Mundial dos Direitos de Direitos Humanos de 1993, e a Assembleia Geral das Nações Unidas de 1994, a qual declarou a década da educação em Direitos Humanos no período de 1º a 31 de dezembro de 2004. Embasados, principalmente nesses documentos, a ONU estipulou o Plano de Ação Internacional⁶², o qual previa, entre outras medidas, criar e reforçar a educação em matéria de Direitos Humanos.

O Plano de Ação Internacional previa para o âmbito nacional que os Estados-Membros deveriam criar Comitês de Educação em Direitos Humanos, os quais teriam por objetivo principal a formulação, revisão, execução e monitoramento das ações

⁶¹ Segundo o Plano Mundial para Educação em Direitos Humanos, a educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>

⁶² Disponível na íntegra em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>

concernentes a educação em Direitos Humanos. O Brasil, como signatário, adotou as medidas para execução do Plano Internacional, haja vista que em 1996 criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)⁶³ com medidas de curto, médio e longo prazo concernente a promoção e efetivação dos Direitos Humanos.

Aliás, o próprio PNDH referendava a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁶⁴, sendo assim, atendendo aos compromissos internacionais, o Estado brasileiro busca, desde então, a efetivação das metas do PNDH e do PNEDH, por meio das ações promovidas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), dentre elas, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)⁶⁵. Inclusive, o CNEDH atuou na elaboração das diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC com a Resolução nº1 de 30 de maio de 2012, que afetou diretamente os currículos do ensino superior.

Todavia, antes de adentrar a educação em Direitos Humanos no currículo jurídico, impõe-se a sua contextualização, sobretudo pelo fato de que o debate dos Direitos Humanos no Brasil – assim como na América latina ser recente, bem como surgiu no contexto de lutas sociais e populares, ou seja, resistência cultural à própria violação aos Direitos Humanos. (ZENAIDE, 2007). Nesse sentido, Sader (2007) o contextualiza em quatro períodos, sendo um primeiro a própria promoção de direitos, o qual se dava pela ascensão social do trabalho, sendo assim, estritamente ligada a aproximação sindical do Estado na Era Vargas.

O segundo período, adveio com o golpe de 1964, uma vez que se reprimiram as liberdades políticas e os direitos sociais e econômicos, sendo, inclusive, nesse momento que se começa a debater os Direitos Humanos, sobretudo pela sua violação. O terceiro, por sua vez, realizou-se no início década de 1970, quando o ciclo expansivo da economia perdeu força e passou à recessão e ao recebimento de empréstimos com juros flutuantes,

⁶³O PNDH foi elaborada a primeira vez em 1996, todavia, já é medida consolidada no Brasil, sendo que atualmente está na vigência da sua terceira versão. Os PNDH I, II e III estão disponíveis na íntegra em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>

⁶⁴O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto do compromisso do Estado brasileiro com a concretização dos Direitos Humanos, tendo como objetivo geral de ação – dentre outros - propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos. Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

⁶⁵O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) é instância colegiada de natureza consultiva, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, e cumpre função relevante junto à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à consolidação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos.

ou seja, de acordo as oscilações do mercado e no início da transição democrática. (SADER, 2007).

Como último ciclo, para Sader (2007) está no momento pós Constituição de 1988, uma vez que - sob influência neoliberal – passa-se a afirmar que a Constituição Cidadã traz um conjunto de direitos que torna o país ingovernável. Logo, sendo o neoliberalismo uma máquina de suprimir direitos, a começar pelo Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, se “busca substituir o conceito de *direitos* pelo de *oportunidades*.” (SADER, 2007, p. 80).

Com efeito, pode-se acrescentar mais dois períodos à contextualização proposta por Sader (2007), sendo um quinto momento a expansão dos direitos econômicos e sociais oriunda dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003/2016), sobretudo pelos programas sociais de moradia, renda e educação. E, atualmente, o Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) (2016/2017) – nitidamente neoliberal – que aplica reformas, tais como a trabalhista, sob a bandeira de conceder mais oportunidades de trabalho, isto é, um novo impulso neoliberal contra os direitos, assim como no ocorrido no quarto período apontado por Emir Sader.

Dessa forma, seja no passado ou no presente, a educação em Direitos Humanos se apresenta como uma ferramenta necessária ao domínio do conhecimento, conforme dispõe o próprio PNEDH ao reconhecer que :

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporam a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. (BRASIL, 2007, p. 26)

Logo, as IES passam a assumir um papel relevante nas ações programáticas previstas no plano, em especial no que se refere a “incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas IES” (BRASIL, 2007, p. 40). Inclusive, nesse sentido que o CNEDH atuou para a aprovação pelo MEC da Resolução n.º 1/2012, que dispõe em seu artigo 7º a maneira de aplicação das diretrizes dentro dos currículos do ensino superior:

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

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

A Resolução n.º 1/2012 do MEC estabelece as diretrizes para educação em Direitos Humanos para todos os cursos da IES, logo, afeta os currículos jurídicos, uma vez que inclui um componente obrigatório a formação fundamental prevista na Resolução n.º 9/04 do CNE/CES – ainda que aplicado de forma transversal.

Todavia, como visto anteriormente, o ensino jurídico está num processo de reformulação com o advento da Resolução n.º 9/04 do MEC, bem como dentro dos currículos jurídicos ainda ecoam as heranças do tecnicismo, sobretudo pela influência dos concursos jurídicos que costumam reproduzir a necessidade de um ensino dogmático para alcançar a aprovação. Aliás, é nesse viés que a educação em Direitos Humanos encontra resistência, uma vez que seu conteúdo é amplo e não dogmático, que o torna, sob o aspecto do ensino jurídico na visão tecnicista; profissional, sem motivos para tê-la.

Carbonari (2016), inclusive, contesta esse posicionamento, afirmando que educar em Direitos Humanos é educar para cidadania, e deve ser realizado também no ensino superior, pois os educandos são sujeitos de direito, portanto, possuem o direito à educação, que, por sua vez, é um direito humano.

Assim, é indispensável fazer educação em direitos humanos em separado do conjunto do processo educativo – e fazer qualquer processo educativo sério e significativo que abdique dos direitos humanos – como garantia e como exercício do direito de aprender. É por isso que, acima de tudo, formar sujeitos de direito é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos direitos humanos como sujeitos em convivência com outros sujeitos (CARBONARI, 2016, p. 105)

Com efeito, como dito anteriormente, o debate sobre os Direitos Humanos na América Latina e no Brasil são recentes. Ademais, educar em Direitos Humanos é uma atividade contínua (TAVARES, 2007), que deve estar apoiada em três pilares, quais sejam: memória, verdade e justiça. A memória como registro de fato e acontecimento histórico,

no qual remete – na realidade brasileira – às violências praticadas na ditadura, a repressão que transcende o tempo e o espaço. (BARBOSA, 2007).

A verdade, por sua vez, não se trata daquela absoluta, tampouco relativa, mas da construção de diálogos, uma verdade que se constrói nos processos de disseminação dos saberes, isto é, por meio da ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Souza Santos (2007). Por derradeiro, a Justiça, pois sem sua presença não há Direitos Humanos. “A justiça é exigência que só pode ser efetivada pela promoção de práticas que tenham como conteúdo central, de um lado, a superação das desigualdades e, de outro, a superação da discriminação.” (CARBONARI, 2016, p. 109).

Logo, com base nas diretrizes curriculares vigentes (Resolução n.º 9/04 culminada a Resolução n.º 1/12) a educação em Direitos Humanos se constitui, em primeira ordem, um instrumento de combate a violações de Direitos Humanos, sobretudo por educar na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. (TAVARES, 2007) E, ainda, sua inserção curricular pressupõe a compreensão de sua práxis, sendo assim, deve compor de forma transversal e com uma visão interdisciplinar os conteúdos essencialmente dogmáticos, o que não exclui a necessidade de uma disciplina de conteúdo específico.

É fato que o bacharel em Direito não deve estar preparado apenas para refletir, criticar e propor transformações no mundo. Ele deve ter o trato necessário das normas, dos princípios e dos sistemas jurídicos para poder atuar. Seu instrumento de atuação deve ser ensinado, mas a lógica do ensino para o mercado não pode superar a do ensino formativo e crítico-reflexivo que se traduz em educação libertadora. (CRUZ, 2010, p. 86).

Portanto, ainda que ciente da advertência de Santos (2008) de que os Direitos Humanos não devam ser o único canal de humanização nos cursos de Direito, devido a sua obrigatoriedade curricular (Resolução n.º 1/12 MEC/CNE), deve-se tornar fator determinante – em conjunto com as diretrizes da Resolução n.º 9/04 do MEC - para a superação do ensino jurídico-dogmático. Para tanto, é preciso que os currículos jurídicos consagrem tanto a presença de disciplinas específicas de Direitos Humanos, quanto a sua aplicação transversal.

Afinal, essas mudanças devem ser efetivas e partir do seio das faculdades, bem como passam pela formação dos professores, na medida em que “uma aula de direitos humanos precisa ter múltiplas vozes” (SANTOS, 2008, p. 59/60), sob pena da educação em Direitos Humanos ser absorvida pelo paradigma jurídico-dogmático. Afinal, em razão

da inclusão de Direitos Humanos em alguns processos seletivos, tais como exame de ordem e concurso para magistratura, já é possível encontrar manuais de Direitos Humanos para concursos, ou seja, uma nítida reação reducionista que postula dispensar a complexidade e amplitude que a educação em Direitos Humanos coloca à disposição do bacharel em Direito, como uma das formas de fomentar seu senso crítico e reflexivo.

2.3.2 O Direito achado na rua e os Direitos Humanos: um caminho emancipatório

Pois bem, como visto no tópico anterior, a educação em Direitos Humanos é dos instrumentos fundamentais para a formação de um bacharel em Direito com perspectivas críticas e humanas, contudo, um dos riscos que se enfrenta no ensino dos Direitos Humanos na educação superior, especialmente nos cursos de Direito, é a possibilidade de que seja realizado de forma reducionista, isto é, adaptado a um modelo jurídico-dogmático que se pretende desconstruir atualmente.

Assim, passa-se a tratar das contribuições do projeto o Direito achado na rua, passando, por uma breve incursão história e, por conseguinte, conceituando-o, bem como o articulando com o ensino dos Direitos Humanos.

No final dos anos 1960, a crise paradigmática de conhecimento e de ações humanas projetadas no mundo abriu, no campo jurídico, o mesmo debate crítico que se tratava nos demais âmbitos sociais e teóricos. Sob o enfoque da crítica, portanto, e ao impulso de uma conjuntura política complexa em sua adversidade, notadamente, no contexto social da realidade latino-americana, o pensamento jurídico ocidental buscou reorientar-se paradigmaticamente, rejeitando a matriz positivista de redução da complexidade ao formalismo legalista e de deslocamento dos pressupostos éticos que fundam uma normativa legítima (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 215).

Com efeito, nesse cenário de um ensino jurídico puramente dogmático, bem como de um currículo jurídico predominantemente moldado a servir o desenvolvimento capitalista que emergiu no Brasil os estudos críticos ao positivismo jurídico, os quais, conseqüentemente, refletem no ensino jurídico, sobretudo pelo desenvolvimento da pesquisa de Roberto Lyra Filho (1980), a qual culminou numa concepção de Direito livre dos condicionamentos ideologizantes dos modelos antitéticos do juspositivismo empirista e do jusnaturalismo metafísico, ou seja, uma teoria dialética do direito, o qual trata dos fatos sociais e encara a trajetória histórica como um processo.

Logo, a partir dos estudos de Roberto Lyra Filho, especialmente da compreensão de Direito como uma legítima organização social de liberdade, surge o Direito Achado na Rua, para se constituir em um programa de enunciação e práxis de uma nova concepção de Direito. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

O Direito Achado na Rua, que consiste em compreender e refletir sobre a atuação jurídica dos novos movimentos sociais e, com base na análise das experiências populares de criação do direito: 1. Determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos, a partir mesmo de sua constituição extralegal, como por exemplo, os direitos humanos; 2. Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; 3. Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão entre as pessoas na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade (SOUSA JUNIOR, 1992, 10)

Aliás, a referência *a rua*, trata-se de uma metáfora do espaço público, sobretudo pelo fato de ser a rua o espaço das sociabilidades, abertura de consciência de novos sujeitos; da participação democrática, (SOUSA JUNIOR, 2008). Com isso, alinhando-se intimamente a concepção de Direito que se expressa no programa. Assim, ao se referir a Rua e ao Direito que emerge e transforma o espaço público, impõe-se destacar o trecho do poema de Cassiano Ricardo, Sala de Espera, haja vista que – poeticamente – materializa a metáfora utilizada por Roberto Lyra Filho, bem como é usualmente evidenciado nos textos que reportam ao Direito achado na rua. Veja-se:

Mas eu prefiro a rua
 A rua em seu sentido usual de “lá fora”
 Em seu oceano que é ter bocas e pés
 para exigir e para caminhar.
 A rua onde todos se reúnem num só ninguém coletivo.
 Rua do homem como deve ser:
 transeunte, republicano, universal
 Onde cada um de nós é um pouco mais dos outros
 do que de si mesmo.
 Rua da procissão, do comício,
 do desastre, do enterro.
 Rua da reivindicação social, onde mora
 o Acontecimento.
 A rua! uma aula de esperança ao ar livre.

Em que pese a ênfase a rua, impõe-se destacar que na compreensão do Direito, no Direito achado na rua, não exclui as normas governamentais, pelo contrário, há uma concepção que por meio da sociologia jurídica, teórica crítica e pluralismo jurídico integra

os saberes e experiência populares com as normas estatais. “Uma realidade que se constrói, portanto, a partir da interação entre normativas estatais e as normatividades que emanam desde uma perspectiva pluralista e multicultural de organização social.” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 221).

Para Lyra (2012) o Direito não está isolado nos campos de concentração legislativo (nas leis), tampouco é monopólio do Estado, sobretudo por sofrer constantes transformações oriundas das manifestações históricas e sociais. Logo, o Direito não é, ele se faz, num constante processo histórico de libertação (dialética). “O Direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nele se desvenda” (LYRA FILHO, 2012, p. 101/102).

Nessa perspectiva que Roberto Lyra Filha (1980) ao tratar especificamente do ensino jurídico apresenta metaforicamente – já no título da sua obra – a sua crítica com *O Direito que se ensina errado*, onde o autor explica os dois sentidos que podem ser extraídos da sua proposição.

O Direito que se ensina errado pode entender-se, é claro, em, pelo menos, dois sentidos: como ensino do direito em forma errada e como errada a concepção de direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar. No entanto, as duas perspectivas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, como essa distorção, os efeitos dessa pedagogia (LYRA, 1980, p. 5)

A constatação de Lyra (1980) é atual e concreta tanto para o ensino dos Direitos Humanos, quanto para o ensino jurídico num sentido amplo, na medida em que o autor já advertia em 1980 que era necessário “chegar a fonte e não as consequências” (LYRA, 1980, p. 6), ou seja, não basta realizar mudanças curriculares, é necessário partir do núcleo, da concepção de Direito que se pretende ensinar.

Nesse ponto, que há um nítido liame do Direito Achado na Rua com o ensino dos Direitos Humanos, seja para impedir que se proliferem os manuais de Direitos Humanos para concurso (dogmatização do ensino), seja para que se realize um ensino a partir de uma concepção de direito como liberdade, como práxis social, afinal, como visto no primeiro capítulo, em ambas as concepções (hegemônica e contra-hegemônica) há um processo histórico-social.

O processo histórico, donde emergem os direitos humanos, também está subordinado, como resultante, à infraestrutura do relacionamento entre as nações, algumas imperialistas, outras colonizadas ou semi-colonizadas. Quero dizer, com isto, que os direitos humanos propriamente ditos só nascem ou vigem, na medida em que a sua legitimidade constitutiva e eficácia funcional se polarizam no sentido da evolução histórica, em condições propícias das correlações de força internacionais. E estas só podem ser a situação, em cada etapa, do processo de eliminação das dominações minoritárias e classistas, internamente, e dos imperialismos de nações ou blocos de nações, no plano externo. Daí a constante reformulação daqueles direitos, à medida que novas e mais amplas quotas de libertação conscientizam-se, lutam pelo reconhecimento e se estabelecem historicamente. Isso resulta claro, se compararmos, por exemplo, as declarações de direitos da ascensão capitalista, como a da Revolução Francesa, e as declarações do segundo pós-guerra, já incorporando uma tímida, mas característica, nota social, senão socialista. (LYRA, 1980, p. 7)

Portanto, introduzir a concepção de Direito do Direito achado na rua no ensino de Direitos Humanos se torna imprescindível para que se realize um ensino comprometido com a transversalidade e a interdisciplinaridade (Resolução n.º 9/04 e Resolução n.º 1/12), bem como comprometido com a realidade histórica e social em que surgiram, pois, senão, estar-se-á frente a um *Direito que se ensina errado*.

O Direito achado na rua permite uma educação *em e para* os Direitos Humanos, pois lamentavelmente a história dos Direitos Humanos é marcada por violações e transgressões globais, sendo empregado, ainda, como justificativa, uma retórica e perversa argumentação de que são atos para a própria defesa dos Direitos Humanos (WARAT, 2003), logo, havendo uma distância entre quem legisla e quem pratica; distância essa que pode ser descoberta por um ensino comprometido com a justiça social, sob uma nova práxis, isto é, o Direito como liberdade, emancipatório, na medida em que rompe com a cultura jurídica de ensino dogmático posto.

A transição paradigmática é um período histórico e uma mentalidade. É um período que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. É uma mentalidade fracturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado, as raízes ainda pesam, mas já não sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidades e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros. (SANTOS, 2002, p. 258)

Dessa forma, o ensino formal de Direitos Humanos nos moldes do direito achado na rua é um movimento de superação do ensino puramente dogmático no direito, representando, dessa maneira, um caminho de emancipação social, sobretudo pelo fato de que “nas sociedades capitalistas modernas, o direito estatal é a única forma de direito capaz de pensar o campo político como uma totalidade, mesmo que se trata de uma totalidade ilusória” (SANTOS, 2002, p. 300).

Logo, para o que o direito deixe de representar um mosaico de retórica, violência e burocracia (SANTOS, 2013), torna-se necessário buscar novos padrões cognitivos, sociais, políticos e jurídicos articulados para alcançar uma refundação no modelo de vida (SANTOS, 2002), sendo assim, o Direito achado na rua se configura um instrumento que conecta esses elementos, uma vez que no seio do ensino formal dos cursos de Direito das IES, apresenta a realidade da *rua* e a valoriza com ênfase à atuação jurídica dos movimentos sociais - descentralizada do Estado - conferindo aos discentes uma reflexão sobre o Direito como prática de liberdade; de emancipação social.

CAPÍTULO III

3. AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS E O ENSINO FORMAL DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO

A Resolução CNE/CES n.º 9 de 29 de setembro de 2004 determina que os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Direito sejam elaborados com base nas orientações da Resolução, ou seja, torna-se comum às IES, além das indicações das competências, habilidades, carga horária, vagas, componentes curriculares, atividades complementares e avaliação, apresentarem o perfil dos egressos, sendo nesse ponto exigido pelo MEC que se assegure uma formação sólida, humanística e crítica.

Tal resolução deve ser aplicada concomitantemente a Resolução n.º 1/12, isto é, incluir dentro das diretrizes do curso de Direito a educação em Direitos Humanos. Logo, como visto no capítulo anterior, a educação em Direitos Humanos é de suma importância na formação crítica, reflexiva e humanista do bacharel em direito, desde que o ensino não seja realizado de forma jurídico-dogmático, bem como – quando aplicado de forma transversal – atenda efetivamente os fins a que se destina.

Dessa forma, nesse capítulo, realiza-se um levantamento de dados nas Universidades Federais do Brasil, a fim de verificar a forma em que as Resoluções n.º 9/04 do CNE/CES e n.º 1/12 do MEC estão sendo aplicadas e, sobretudo, quais as perspectivas teóricas sugeridas e predominantes nas disciplinas de Direitos Humanos, levando-se em consideração o conteúdo inserto nas ementas das disciplinas aplicadas nas IES federais do Brasil.⁶⁶

3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: PANORAMA GERAL

As IES, sejam públicas ou privadas, possuem um encargo relevante no que diz respeito a promoção e divulgação do conhecimento⁶⁷. Contudo, tratando-se

⁶⁶Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, delimita-se a análise das ementas as disciplinas obrigatórias, pois, no decorrer do levantamento dos dados junto as Universidades Federais, se verificou que as disciplinas opcionais – em boa parte das vezes – sequer possuem ementas disponíveis, pois, assim como suas próprias ofertas, são variáveis, o que torna os dados que eventualmente possam ser colhidos flexíveis e sem rigor técnico-científico suficiente para que possam ser computados.

⁶⁷Nos termos do artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases, as IES possuem - dentre outras - a finalidade de promover e divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos, bem como estabelecer uma relação de reciprocidade com a comunidade.

particularmente da educação em Direitos Humanos nos cursos de Direito, delimita-se o estudo às Universidades Federais, uma vez que – na qualidade de autarquias federais – estão munidas do dever de efetivar os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro, tanto no plano internacional, quando no plano nacional (PNDH e PNEDH).

Logicamente, as IES privadas, igualmente possuem o mesmo dever das IES públicas (federais e estaduais). Entretanto, diante o excessivo número de Faculdades de Direito que compreendem o conjunto das IES privadas e públicas, torna-se necessário a delimitação do objeto de pesquisa, sobretudo pelo tempo despendido para coleta e análise dos dados⁶⁸, sendo assim, delimita-se o objeto da pesquisa à IES Federais do Brasil.

3.1.1 Explorando os dados

Realizou-se uma pesquisa exploratória sobre a oferta de cursos de graduação em Direito no Brasil, com ênfase nas universidades federais. Tendo como referência os cursos de Direito ofertados, explora-se com um levantamento de dados relativo a presença de disciplinas de Direitos Humanos, sejam elas obrigatórias ou opcionais. Com base nos dados coletados, analisou-se segundo os descritores correspondentes às matrizes teóricas lecionadas, isto é, hegemônica ou contra-hegemônica

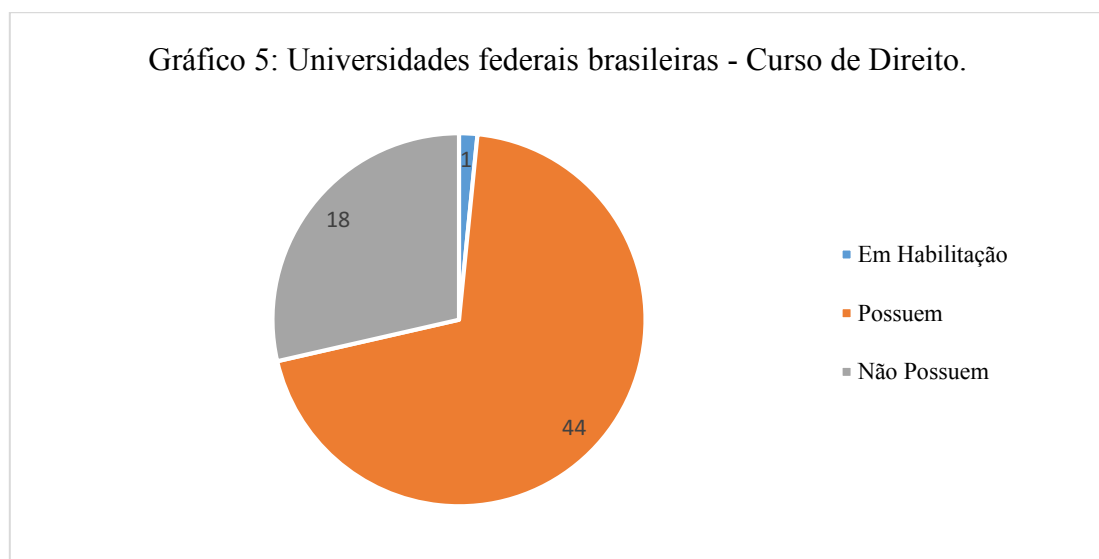
3.1.1.1 Educação superior e oferta de curso de Direito

Diligenciou-se primeiramente acerca da existência de cursos de Direito nas 63⁶⁹ (sessenta e três) universidades federais brasileiras.

⁶⁸Atualmente, o número de cursos de Direito ultrapassa mil e duzentos. Logo, considerando que a pesquisa deve ser concluída no prazo máximo de vinte quatro meses (duração do curso de mestrado), o recorte foi a medida que se impôs, optando-se, dessa forma, por trabalhar com os dados oriundos das Universidades Federais.

⁶⁹Universidade Federal de Brasília; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Sul da Bahia; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Cariri; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal do Oeste da Bahia; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Vale do São Francisco; Universidade Federal Rural de Pernambuco; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Oeste do Pará; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Tocantins; Universidade Federal Rural da Amazônia; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Universidade Federal de Alfenas; Universidade Federal de Itajubá; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Lavras; Universidade

Gráfico 5: Universidades federais brasileiras - Curso de Direito.



Fonte: autor

Do total de sessenta e três (63) universidades federais, atualmente quarenta e quatro (44) possuem cursos em funcionamento. Uma está em processo de habilitação (Universidade Federal do Sul da Bahia). Outras dezoito (18) universidades federais ainda não oferecem o curso de Direito⁷⁰.

De antemão, elucida-se que o objetivo do presente estudo é analisar as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas em Direitos Humanos, tendo como contexto de base as ementas das disciplinas de Direitos Humanos existentes nos currículos dos cursos de Direito das universidades federais do Brasil, razão pela qual – no decorrer da pesquisa – apresentar-se-á as ementas sem nominar o vínculo institucional. Tal cuidado objetiva preservar as características e vocações institucionais estabelecidas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal de São João Del Rei; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do ABC; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio De Janeiro; Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Universidade Federal da Fronteira Sul; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Universidade Federal da Ciências da Saúde de Porto Alegre; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal do Pampa; Federal Universidade do Rio Grande; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Paraná; Universidade Tecnológica do Paraná.

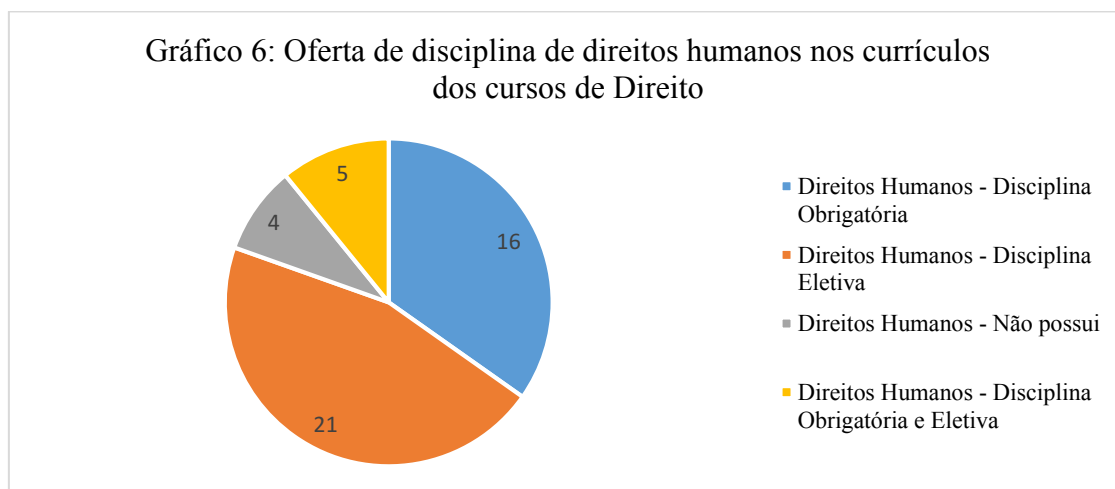
⁷⁰Universidades Federais do Recôncavo da Bahia, da Lusofonia Afro-Brasileira, do Cariri, do Vale do São Francisco, Rural de Pernambuco, da Amazônia, de Alfenas; de Itajubá; de São Carlos, de São João Del Rei; de São Paulo, do ABC; do Triângulo Mineiro; do Vale do Jequitinhonha e Mucuri; da Fronteira Sul; da Integração Latino-Americana; da Ciências da Saúde de Porto Alegre e a Tecnológica do Paraná

3.1.1.2 Oferta de disciplina de Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito

Dentre as quarenta e quatro (44) universidades que possuem curso de Direito – verificou-se quais delas ofertavam em suas grades curriculares a disciplina de Direitos Humanos. Embora com uma nomenclatura diversa, a análise versou sobre a descrição expressa nos ementários das disciplinas existente, tornando-se possível, assim, demonstrar de que forma está distribuído o ensino dos Direitos Humanos nos cursos de Direito das universidades federais brasileiras, bem como a importância conferida aos Direitos humanos no campo da educação jurídica.

As universidades federais brasileiras que dispõe de cursos de Direito, em regra, oferecem seus cursos em dois turnos – matutino ou vespertino e noturno. Logo, importante destacar que os dados levam em consideração o currículo aplicado e não o número de cursos de Direito oferecido, sobretudo pelo fato de que as universidades aplicam o mesmo currículo tanto para os cursos oferecidos no período noturno, quanto para o período vespertino ou matutino.

Aliás, apenas uma universidade⁷¹ apresentou currículos distintos, uma vez que possui três campus em localidades diferentes, todos eles com oferecimento de cursos de Direito, motivo pelo qual, o gráfico 6 apresenta um total geral de quarenta e seis (46) currículos oriundos das quarenta e quatro (44) universidades federais que possuem cursos de Direito.



Fonte: Autor

⁷¹A Universidade Federal Fluminense possui currículos distintos para cada campus, quais sejam: Niterói, Macaé e Volta Redonda.

Depreende-se desse gráfico que os cursos de Direito das IES federais atualmente apresentam quatro subdivisões: a) oferta de disciplinas obrigatórias; b) ofertas de disciplinas opcionais c) ofertam disciplinas em caráter opcional e obrigatório no mesmo currículo e d) não ofertam disciplinas específicas de direitos humanos.

Concernentes a aplicação formal da educação em Direitos Humanos, impõe-se revisitar duas normas, as Resoluções n.º 9 de 2004 e 1 de 2012 do CNE. A primeira, trata das diretrizes curriculares do curso de Direito, sem, contudo, tratar dos Direitos Humanos, a segunda, cuida especificamente da educação em Direitos Humanos na educação superior e, conseqüentemente, acarreta reflexos à Resolução n.º 9 de 2004, sobretudo pela necessidade de inclusão do ensino de Direitos Humanos, conforme dispõe os artigos 7º e 9º da Resolução n.º 1/12 CNE/CP:

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

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Aponta o gráfico 6 a existência de 4 currículos dos cursos de Direito em que não há a oferta de disciplina específica de Direitos Humanos. Logo, esses currículos a inclusão da educação em Direitos Humanos prevista no artigo 9º da Resolução n.º 1/12 do CNE/CP, se confere por meio da transversalidade e interdisciplinaridade prevista no inciso I do artigo 7º da mesma Resolução. Convém destacar que, salvo a aplicação transversal e interdisciplinar dos Direitos Humanos nas demais disciplinas⁷², estar-se-á

⁷² O levantamento de dados levou em consideração somente a existência de disciplinas que envolvessem o ensino dos Direitos Humanos, não havendo, portanto, como precisar objetivamente se – de alguma forma – eventualmente é aplicada ou não de forma transversal ou interdisciplinar nas demais disciplinas do curso.

diante de um descumprimento das diretrizes estabelecidas pelo CNE/CP ao determinar a obrigatoriedade do ensino de Direitos Humanos a todos os cursos do ensino superior⁷³.

Diante do contexto histórico do ensino jurídico brasileiro, torna-se remota a aplicação transversal e interdisciplinar nos cursos de Direito, sobretudo pela herança tecnicista do ensino jurídico, a qual se alia a baixa exigência do conteúdo no mercado de trabalho, especialmente no que se refere aos concursos públicos. É nesse diagnóstico, portanto, que se deve atentar sobre a necessidade do ensino dos Direitos Humanos na formação jurídica.

Mostrar a importância da discussão a respeito dos direitos humanos na formação jurídica contemporânea, permeada de tecnicismo e voltada a produção de profissionais preparados para lidar com o dia a dia dos tribunais, salas de audiências, delegacias de polícia e gabinetes, mas que não compreendem as raízes dos problemas sociais que lhes são apresentados, é um enorme desafio. Esse quadro, somado as profundas desigualdades socioeconômicas e culturais que assolam o País e à concepção do Direito como mera técnica destinada à solução de litígios, e não de pacificação dos conflitos e emancipação social, torna esse desafio ainda mais pujante e urgente. (SENA, 2010, p. 3).

Desse modo, reside nas inovações da Resolução n.º 9 do CNE uma esperança de se concretizar o ensino transversal e interdisciplinar dos Direitos Humanos nos cursos de Direito, uma vez que ao traçar as diretrizes e, não mais as disciplinas, que se torna possível agregar a transversalidade e interdisciplinaridade, haja vista que essas partindo do eixo vertebrado das disciplinas tradicionais, procuram-se trabalhar os problemas sociais a eles relacionados. (ARAUJO, 2008). Todavia, ainda necessita de um maior amadurecimento e entendimento metodológico para sua concretização

Ademais, ainda que dentro do quadro geral dos currículos aplicados aos cursos de Direito das IES federais, essa ausência de uma disciplina específica – seja em caráter obrigatória ou específica – represente apenas 4 currículos de um total 46, há uma expressividade subjetiva nesse dado, qual seja: o número de bacharéis que possivelmente ingressarão ao mercado de trabalho sem a consciência do compromisso social que possuem e desprovidos do compromisso com e para a educação em Direitos Humanos, isto é, juízes, promotores, defensores, advogados, etc., essencialmente objetivos e desconectados de sua realidade político-social e histórica.

⁷³Dispõe o art. 11 da Resolução n.º 1/12 do CNE que: Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Logo, nesses currículos, em que se confere apenas uma aplicação transversal e interdisciplinar dos Direitos Humanos, o histórico do ensino jurídico brasileiro, bem como pela sua mercantilização trazida pela ideologia concursista, torna-se uma ameaça a aplicação efetiva da educação em Direitos Humanos.

Adiante, o gráfico 6 apresenta 21 currículos dos cursos de Direito que possuem apenas disciplinas opcionais em seu currículo, ou seja, a aplicação do ensino de Direitos Humanos se realiza nos termos do inciso II do artigo 7º da Resolução n.º 1/12 do CNE/CP. Contudo, impõe-se realizar uma crítica a esse método de aplicação das Resoluções n.º 9/04 e 1/12 do CNE, sobretudo pela possibilidade do aluno concluir sua graduação sem a necessidade de cursar a disciplina que tenha em sua temática focada nos Direitos Humanos.

Boaventura de Souza Santos (2011) alerta para a preocupação metodológica do ensino dos Direitos Humanos, a fim de que seja participativo e plural, bem como seja necessário que esse ensino não seja um caminho exclusivo de humanização e fomento à formação crítica. Todavia, em que pese as suas observações, diante desses currículos que não possuem educação em Direitos Humanos como conteúdo obrigatório, as observações do filósofo português correm o risco de se tornarem inócuas, haja vista que das experiências curriculares das Resoluções 162/72 e 3/72, bem como da Portaria n.º 1886/94, se revela uma face não proveitosa às liberdades de escolha para disciplinas opcionais nas IES, uma vez que se realizou – nesses currículos – uma adequação à realidade que se detinha⁷⁴.

Outrossim, o oferecimento de disciplinas apenas em caráter opcional, diz respeito a baixa preocupação conferida tanto pelas IES federais, quanto pelos alunos ao ensino dos Direitos Humanos, muito em razão – como dito anteriormente – pela baixa incidência da matéria em concursos públicos.

Hodiernamente, com o desenfreado crescimento da quantidade de cursos jurídicos no Brasil, que ostenta mais de mil bacharelados em Direito, não se veem mudanças substanciais na forma como os saberes são produzidos e transmitidos. Embora o objetivo continue sendo a formação para os quadros da Administração Pública – daí a tendência inexorável dos bacharéis em Direito a procurarem concursos públicos -, a quantidade de bacharéis despejadas no mercado de trabalho por essa infinidade de cursos é superior ao número de vagas disponíveis nos concursos públicos. Isso cria uma nova cultura, igualmente nociva e epidêmica: a do cursinho preparatório. Que de um lado recruta jovens e ambiciosos talentos da docência ávidos por remuneração

⁷⁴Conforme verificado no capítulo II, quando concedida a faculdade de escolhas às IES para compor o currículo mínimo com disciplinas opcionais, essas adequaram-se no sentido de manter um currículo mínimo que incluía, também, as opcionais nos termos das resoluções, isto é, não acompanharam verdadeiramente a mudança proposta.

abastada e, de outro, os egressos de fábricas de sonhos (ou pesadelos?) e diplomas, com a proposta de um aperfeiçoamento da técnica de ensino extraída das faculdades de Direito: aulas sobre disciplinas específicas e estanques, métodos mnemônicos com estratégias de absorção acrítica de conteúdos para auxiliar o aluno (cliente) a atingir o seu objetivo (ser aprovado no concurso público. (LEVY, 2010, p. 40)

Portanto, assim como ausência de uma disciplina de Direitos Humanos, o oferecimento somente em caráter opcional pode contribuir para reforçar a racionalidade técnica do ensino jurídico brasileiro, bem como alienar e afastar o bacharel em Direito da realidade histórico-social (BITTAR, 2008). Inclusive, buscando alterar essa prática que a Resolução n.º 9/04 do CNE/CES incluiu as diretrizes curriculares a serem ministradas em detrimento ao elenco de disciplinas, isto é, postula alterar a realidade de adequação e resistência à mudança anteriormente existente.

Por conseguinte, o gráfico 6 aponta, ainda, outras duas constatações, sendo uma em relação a cinco (05) currículos das Faculdades de Direito das IES federais que possuem a educação em Direitos Humanos tanto como disciplina obrigatória, quanto como disciplina complementar/optativa e, uma segunda constatação, dos 16 currículos das IES federais onde os direitos humanos aparecem apenas como disciplina de caráter obrigatório.

No que tange a aplicação dos Direitos Humanos como disciplina obrigatória e opcional, tem-se que o modelo mais adequado de cumprimento das Resoluções n.º 9/04 CNE/CES e, sobretudo da Resolução 1/12 do CNE/CP, uma vez que ao incluir no eixo das disciplinas obrigatórias, indica-se a preocupação em formar um profissional com consciência crítica, bem como capaz de compreender a importância social oriunda dos Direitos Humanos. Ademais, ao complementar a formação em Direitos Humanos com disciplinas opcionais, impulsiona a compreensão, extensão e a pesquisa dentro dos eixos temáticos dos Direitos Humanos, conforme determina o artigo 12 da Resolução n.º 1/12 do CNE/CP:

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública

Nesse ínterim, é preciso ter a consciência que o conteúdo obrigatório, num momento de mudança de paradigma do ensino jurídico, torna-se um instrumento eficaz e garantidor da aplicação curricular que se pretende colocar em prática. Ao passo que –

com o passar do tempo – pode se tornar natural a aplicação humanista e, dessa forma, abre-se espaço para outras reflexões e construções referentes ao progresso do ensino dos Direitos Humanos nos cursos de Direito.

Ainda que esse modelo de aplicação das resoluções represente apenas cinco (5) currículos dos cursos de Direito das universidades federais brasileiras, a postura dessas universidades representa o início de um processo de consolidação de uma formação jurídica verdadeiramente crítica, humana e comprometida com uma justiça social, conforme propõe a Resolução n.º 9/04 CNE/CES. Outrossim, deve-se ressaltar igualmente o dado subjetivo aqui presente, isto é, o número de bacharéis em Direito que esses cursos estão graduando, os quais virtualmente se tornam potenciais expoentes de um processo lento e gradativo de transformação dos egressos dos cursos de Direito, ou seja, profissionais qualificados e cientes dos seus deveres com os Direitos Humanos.

Com efeito, dentro desse processo de consolidação de um novo paradigma, deve se acompanhar os dados do gráfico 6 referentes aos dezesseis (16) currículos dos cursos de Direito da IES federais que oferecem a disciplina de Direitos Humanos somente como disciplina obrigatória, pois, igualmente, atribuem importância ao ensino dos Direitos Humanos, contudo pecam pelo fato de que um dos objetivos do ensino dos Direitos Humanos é a inserção de uma visão crítica e transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais (ZENAIDE, 2010), as quais são atribuídas também com a prática extensiva, conforme artigo 12 da Resolução n.º 1/12 do CNE/CP anteriormente destacado.

Evidente que ter a aplicação formal do ensino de Direitos Humanos em caráter obrigatório nos cursos de Direito é um avanço, sendo necessário dar continuidade a esse processo de educação dos Direitos Humanos, contudo, tem-se que ter a consciência de que não se trata de uma aplicação fim, mas de meio, ou seja, o ensino formal deve ser substrato para o conhecimento e empoderamento dos bacharéis, ao passo que os possibilitem exercer suas carreiras comprometida com uma justiça social e humanizada.

Desse modo, num panorama geral do ensino formal dos Direitos Humanos nos curso de Direto da IES federais, atualmente se encontra com vinte e um (21) currículos aplicando em caráter obrigatório e outros vinte e um (21) currículos em caráter opcional, e outros quatro (4) currículos de forma transversal e interdisciplinar, o que representa – ressaltados os apontamentos críticos - um progresso à efetivação das Resoluções n.º 9/04 CNE/CES e 1/12 do CNE/CP. Ao passo que os quatro (4) currículos em que não constam disciplinas específicas relativas aos Direitos Humanos se tornam um motivo de altera à

efetividade da proposta da Resolução, principalmente quando pensado conjuntamente com as observações relativas à aplicação somente em caráter opcional, pois

Pensar em trabalhar os direitos humanos como tema transversal às disciplinas jurídicas é um desafio interessante nos dias atuais. Isso porque, hoje, os direitos humanos têm reconhecimento internacional (materializado na Declaração Universal dos Direitos Humanos) e um tratamento constitucional do Brasil (a Constituição da República é orientada por princípios de direitos humanos e tem como fundamento a dignidade da pessoa humana), mas, paradoxalmente, o curso de Direito, na grande maioria das faculdades do País, ao invés de adotar uma postura humanista, voltada para valorização da pessoa humana, da sociedade como um todo, do bem-estar do homem, ainda está dividido em disciplinas de caráter técnico-individualista (e, por que não, mercadológico). (CRUZ, 2010, p. 87).

Logo, no que refere a aplicação objetiva do ensino formal dos Direitos Humanos nos cursos de Direito das Universidades Federais brasileiras, pode-se concluir que há uma aplicação correta, digna, inclusive, de certo otimismo, desde que baseado num olhar crítico e, porque, não, desconfiado, sobretudo pela necessidade verificar de que forma esse ensino está sendo aplicado e aprimorado.

3.2 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: EMENTAS E MATRIZES CURRICULARES

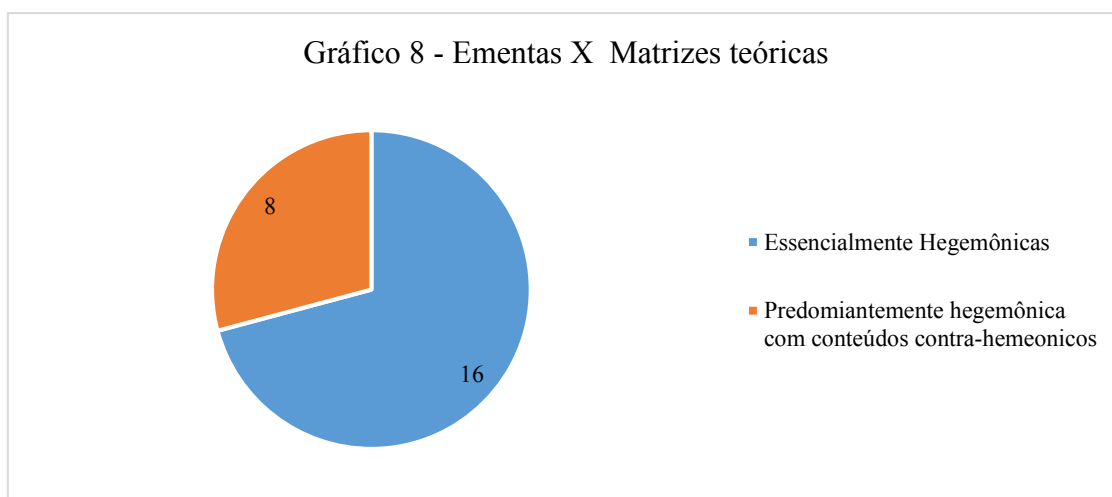
Promover o ensino formal em Direitos Humanos nos cursos de Direito - como visto até então – está relacionado a um avanço no pensamento crítico e humanista do bacharel, entretanto, conforme discorrido no primeiro capítulo, dentre as concepções de Direitos Humanos, merecem destaque a hegemônica - de matriz liberal - bem como a contra-hegemônica, de caráter multicultural e plural, motivo pelo qual se impõe realizar uma análise de qual a matriz teórica predominante nos currículos dos cursos de Direitos das IES federais brasileiras.

Para tanto, recorre-se às ementas das disciplinas obrigatórias, haja vista que nelas estão disposta uma versão discursiva e sintética do conteúdo conceitual e dos procedimentos de determinada disciplina, sendo assim, por meio delas, torna-se possível identificar a concepção teórica adotada.

3.2.1. Ensino de Direitos Humanos nos cursos de Direito das IES federais brasileiras: do hegemônico ao contra-hegemônico

Investigar a matriz teórica aplicada ao ensino dos Direitos Humanos é fundamental para o amparo da afirmação de que esse ensino é capaz de impulsionar um sentimento crítico, reflexivo e humano ao bacharel em Direito, sobretudo pela própria crítica que os Direitos Humanos hegemônicos sofrem atualmente, tonando-se, dessa forma, imprescindível o conhecimento sob outra perspectiva, ou seja, a contra-hegemônica.

Com base nos dados supracitados, verificou-se a existências de vinte e quatro (24) disciplinas de Direitos Humanos ofertadas nos vinte e um (21) currículos do curso de Direito das IES federais que ofertavam a disciplina em caráter obrigatório⁷⁵. Assim, dispondo do conjunto das ementas, identificou-se uma dicotomia, no qual de um lado estão as ementas que externam um conteúdo essencialmente hegemônico e, de outro, um conjunto de ementas que possuem conteúdo predominantemente hegemônico com a presença de conteúdo contra-hegemônicos, conforme gráfico 8 que segue:



Fonte: Autor

Essa divisão deu-se por meio da análise do conteúdo inserto nas ementas⁷⁶, sendo que naquelas essencialmente hegemônicas, restou identificado nas ementas os seguintes pontos comuns a serem lecionados, quais sejam: Fundamentos teóricos e evolução histórica dos Direitos Humanos; conceito, características e classificação dos Direitos Humanos; As gerações de Direitos Humanos; Internacionalização dos Direitos Humanos; Sistema de proteção dos Direitos Humanos; ONU e a Declaração Universal de Direitos

⁷⁵ Ver ficha de levantamento de dados do anexo VIII deste trabalho.

⁷⁶ Disponível no anexo IX deste trabalho os quadros contendo as ementas das disciplinas essencialmente hegemônicas, bem como as ementas das disciplinas predominantemente hegemônicas com conteúdo contra-hegemônico.

Humanos; Os Direitos Humanos na Constituição Federal, os Pactos Internacionais, entre outros.

Esses pontos que compõem o eixo central do ensino dessas ementas, remetem inequivocamente à matriz teórica hegemônica dos Direitos Humanos, na medida em que os fundamentos e a evolução histórica dos Direitos Humanos são frutos das revoluções burguesas (americana e francesa) e da projeção em escala mundial do projeto liberal-individualista das burguesias. Destaque por exemplo a ementa PPP1:

PPP1: Noções preliminares. Fundamentação de Direitos Humanos. Dignidade humana. Histórico dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e a Constituição Federal brasileira. Instrumentos de proteção dos Direitos Humanos. Direitos humanos e o mínimo existencial. Direitos humanos e as ações afirmativas. Direitos humanos e segurança pública.

É possível identificar nessa ementa a presença de um estudo da fundamentação dos Direitos Humanos como elemento norteador, sobretudo por trazer em dois momentos intrinsecamente o debate do universalismo dos Direitos Humanos, pois se trata da dignidade e do mínimo existencial, elementos utilizados na concepção hegemônica de Direitos Humanos para fundamentar a sua universalidade. Aliás, nesse sentido preleciona Wolkmer (2012):

Foi a França pós-revolucionária que reconheceu e consolidou a tese de universalização e da formalização dos direitos naturais do homem. O certo é que se estimulou, sob a égide de um Estado-Nação unificado, o processo de integração dos múltiplos sistemas legais sob o fundamento da igualdade de todos os indivíduos perante uma legislação comum. Assim, em face de crescentes modificações, a sociedade moderna europeia não só favorece a emergência de uma estrutura centralizada de poder (Estado-Nação Soberano), como edifica uma concepção monista de regulação social e uma racionalização técnico-normativa (ciência jurídica) que têm no Estado a fonte legitimadora por excelência (WOLKMER, 2012, p. 16).

Assim, com fundamentos nas declarações de direito, a matriz hegemônica possui uma universalidade como eixo central, sobretudo por indicar que a ideia de dignidade da pessoa humana é o resultado da convergência de diversas doutrinas e concepções de mundo (SARLET, 2012), levando-se a um mínimo ético, que, na verdade, é produto das experiências eurocêntricas e burguesas que se expandiram pelo mundo após a revoluções americana e francesa, especialmente a francesa. Logo, conforme se verifica do conteúdo

da ementa PPP 1, não há uma previsão de estudo que ultrapasse as fronteiras delineadas pelo eurocentrismo.

Nesse mesmo caminho a ementa PPP 2 parte o seu estudo igualmente dos fundamentos dos Direitos Humanos hegemônicos e, a partir deste, derivando suas classificações, princípios e abrangências e normativa internacional e nacional.

Destaco:

PPP2: Objetiva-se estudar a evolução e os fundamentos da teoria dos Direitos Humanos fundamentais, a sua classificação, características, princípios e abrangência, a estrutura e interpretação e eficácia das suas normas, a posição do Direito brasileiro e a normativa internacional dos tratados, pactos e convenções, e o aspecto da proteção e tutela, inclusive no âmbito do sistema internacional

Além de expressar claramente a preocupação com o estudo dos fundamentos da teoria dos Direitos Humanos hegemônicos, a ementa PPP 2 revela que boa parte do estudo está ligado à normativa internacional e aos pactos e convenções de Direitos Humanos. Nesse ínterim, há uma indicação de um estudo dogmático, isto é, a necessidade de se consolidar positivamente os Direitos Humanos como elemento fundamental para se tornarem eloquentes.

Logo os Direitos Humanos que se mostraram tão autoevidentes nas revoluções burguesas, desde então necessitam de uma declaração, de um pacto ou de a inserção numa norma para que sejam dotados de força normativa, isso porque – antes de ser uma preocupação com os Direitos dos seres humanos, os Direitos Humanos hegemônicos são partes integrantes de um projeto político da burguesia oriundo da Modernidade. Desse modo, assim como a primeira ementa, a PPP 2 direciona um estudo da matriz hegemônica dos Direitos Humanos, com ênfase a norma, ao dogmatismo.

A ementa PPP 3, por sua vez, não apresenta de forma expressa a preocupação com os fundamentos, historicidade, características e conceito dos Direitos Humanos hegemônicos, todavia, volta-se para a positivação das declarações e pactos, bem como para o período de reinvenção dos Direitos Humanos do pós-guerra mundial, especialmente no que diz respeito a ONU e aos Sistemas de Proteção. Veja-se:

PPP3: Direito Internacional dos Direitos Humanos. Internacionalização dos Direitos Humanos fundamentais. Universalismo *versus* Relativismo cultural. O sistema global dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas. Carta das Nações Unidas de 1945. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Pactos de Direitos Humanos de 1966. Sistema regional de proteção dos Direitos Humanos: Sistema Europeu, Sistema Interamericano e Sistema Africano. Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969. Instrumento internacionais de proteção dos Direitos Humanos.

Essa ementa é aquela que representa os Direitos Humanos hegemônicos sob a ótica contemporânea, ancorado, sobretudo, nas atrocidades do pós-segunda guerra mundial, pois como visto no primeiro capítulo. O projeto das Ligas das Nações enfraqueceu e, com segunda guerra as barbáries cometidas na contenda aproximaram a humanidade ao totalitarismo (LAFER, 1998), sendo que com o fim do conflito as nações vencedoras tomaram a frente e criaram uma *organização internacional*, ou seja, a ONU (ZOLO, 2010), que em seu projeto de expansão, valendo-se das experiências burguesas, declarou os Direitos Humanos e os internacionalizou, valendo-se, para tanto dos Sistema de Proteção, os quais, apesar de subdivididos no globo, possuem sua estruturação e normatividade ligadas ao padrão eurocêntrico.

Nesse viés, que o estudo dessa ementa está delineado com base na matriz hegemônica, não apresentando assim como as demais ementas do quadro das essencialmente hegemônica a perspectiva de um debate para além da invenção dos Direitos Humanos eurocêntricos. Com efeito, sob esse enfoque que essas ementas apresentam objetivamente um ensino formal ancorado na matriz hegemônica de Direitos Humanos, isto é, o ensino circula pelos fundamentos dos Direitos Humanos (COMPARATO, 2010), sua historicidade (HUNT, 2009) e efetividade (BOBBIO, 2004), bem como as suas gerações/dimensões, sua *reinvenção*, internacionalização, Órgãos e sistemas de proteções oriundos do pós-segunda guerra mundial (PIOSEVAN, 2012).

Muito embora as ementas destacadas do quadro das essencialmente hegemônicas apresentem uma maneira própria de sintetizar o conteúdo a ser lecionado, todas elas convergem no sentido de reproduzir o ensino hegemônico dos Direitos Humanos, sendo assim, não apresentam uma teoria crítica, entendendo-se essa

como instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes, subalternos e colonizados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos de resistência que conduzem à formação de novas sociabilidades possuidoras de uma concepção de mundo libertadora, antidogmática, participativa, criativa e transformadora. Trata-se de proposta que não parte de abstrações, de um *a priori* dado, de um instrumento fundante, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico concreta de lutas insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais. (WOLKMER, 2012, p. 45)

Aliás, importante salientar que não se pode realizar uma confusão conceitual em relação a teoria crítica e a concepção dos Direitos Humanos hegemônica, ainda que essa última possua suas lutas sociais (revoluções burguesas), essas não condizem com a realidade latino-americana (brasileira), motivo pelo qual, inclusive, se questiona suas bases teóricas, bem como a sua insuficiência em responder satisfatoriamente as inquietações de sociedade, especialmente as subalternas (não eurocênicas).

Por outro lado, o quadro das ementas predominantemente hegemônicas com conteúdo contra-hegemônico revela termos que refletem a existência concomitante de um estudo crítico, especialmente da perspectiva contra-hegemônica dos Direitos Humanos, pois, conforme destacado nas ementas que seguem, vislumbra-se a presença do estudo do multiculturalismo, interculturalidade, Justiça Social, movimentos sociais, novos temas e novos atores e, ainda, a menção expressa de um estudo crítico.

Logo, a partir desses termos se reconhece a contextualização do estudo que supera as barreiras eurocênicas, reconhece efetivamente o social, a realidade local, buscando-se, assim, construir uma tradição epistemológica marginalizada pelo eurocentrismo. Veja-se, por exemplo a PPP 17:

PPP17: Compreensão histórica dos Direitos Humanos: *Multiculturalismo* e relativismo cultural: *movimentos sociais e cidadania*; desigualdades e políticas públicas; democracia e legitimidade do conflito.

Como se percebe de seu conteúdo, a ementa PPP 17 apresenta elementos que caracterizam matriz hegemônica, todavia, dentre esse estudo há a presença dos descritores multiculturalismo e movimentos sociais e cidadania, os quais remetem a matriz contra-hegemônica de Direitos Humanos. Ater-se-á nesse ponto ao multiculturalismo.

Essa ementa não apresenta pormenorizadamente elementos da matriz hegemônica dos Direitos Humanos, mas é possível identificar a existência deles,

sobretudo no que diz respeito a historicidade (HUNT, 2009). Ademais, vale-se do multiculturalismo para transcender o debate do universalismo *versus* relativismo cultural, posto que, ao final, esse debate se apresenta como elemento justificador e retórico em defesa do universalismo dos Direitos Humanos.

O multiculturalismo é o elemento que se contrapõe a ideia da universalidade dos Direitos Humanos, apresentando um panorama de superação das diferenças culturais e a transformação das culturas por meio dos processos de interação (DAMAZIO, 2008), isto é, combatendo a sobreposição de uma cultura sobre a outra, como se presencia na expansão dos Direitos Humanos hegemônicos.

Dessa forma, é possível identificar nessa ementa um espaço para a reflexão dos padrões postos, conferindo-se, assim, uma visão ampla e um debate crítico da educação em Direitos Humanos. Nesse mesmo sentido, a ementa PPP 18 apresenta além do multiculturalismo e a interculturalidade que, igualmente, remete à matriz contra-hegemônica de Direitos Humanos. Veja-se:

PPP18:Direito Natural e Direito Positivo; trajetória dos Direitos Humanos; conceitos; característica e dimensões dos Direitos Humanos; universalismo, *multiculturalismo e interculturalidade*; proteção internacional dos Direitos Humanos no âmbito nacional e universal. Direitos dos refugiados e Direito Humanitário; reinvenção dos Direitos Humanos; novos temas e novos atores; integração regional e cooperação judiciária; e desenvolvimento local e regional nas fronteiras

Embora apresente a predominância do conteúdo hegemônico de forma mais explícita, depreende-se dessa ementa que além da multiculturalidade, há o debate na interculturalidade, sendo igualmente um elemento de superação do universalismo, sobretudo pelo fato de se caracterizar pelo horizonte da tolerância das diferenças culturais e da transformação por processos de interação, aproximando-se, dessa maneira, a hermenêutica diatópica proposta por Santos (2013)

Por derradeiro, a título de exemplo, destaca-se a ementa do PPP 19 do quadro das ementas predominantemente hegemônica com conteúdo contra-hegemônico, novamente, direcionando-se a ênfase aos movimentos sociais, correlacionados aos sujeitos coletivos de direito e, posteriormente, as organizações não governamentais. Destaco:

PPP19: Condições teóricas, condições sociais do conhecimento e paradigma filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e da cidadania na construção de novos direitos fundamentais. *Movimentos Sociais e sujeitos coletivos de direito*. Regionalismo e Direitos Humanos. Direitos Humanos: Universalismo *versus* relativismo. Evolução dos Direitos Humanos nas relações internacionais e organização não governamentais. Direitos Humanos nas Constituições. Conceito. Fundamentos, evolução e significado contemporâneo dos direitos e garantias fundamentais. Direitos Humanos e meio ambiente. O fomento dos Direitos Humanos como pressupostos de desenvolvimento e sustentabilidade.

Os movimentos sociais representam na matriz contra-hegemônica de Direitos Humanos o ponto central de resistência, isto é, de fazer valer sua diferença, sua cultura, sua história, mesmo que divergente do modelo europeu. Logo, ao trabalhar os movimentos sociais em conjunto com a cidadania, essa última pode passar a ser questionada teoricamente, como mencionado no primeiro capítulo, ou seja, ver a cidadania não a partir da construção de Marshall (1967), que leva em consideração as fases da Revolução Francesa, mas uma cidadania, especialmente no Brasil, identificada com a realidade latino-americana (BELLO, 2012).

Evidente de que não se pretende negar todas as formas teóricas edificadas na modernidade ocidental, tampouco os avanços do Estado de direito liberal democrático, todavia, pretende-se, reconhecer e lutar por um modo de vida eticamente sustentável, assentada em paradigmas alternativos e legítimos. (WOLKMER, 2013), sendo assim, torna-se necessário conhecer toda a matriz hegemônica dos Direitos Humanos, contudo, torna-se igualmente indispensável realizar uma incursão na matriz contra-hegemônica, sobretudo por residir nela a reflexão do local em detrimento ao global posto.

Logo, é preciso ver os dois lados da moeda, mas não da mesma moeda. As IES como partes integrantes do processo educativo dos Direitos Humanos, possuem o dever de apresentar um conteúdo formal capaz de desenvolver o espírito reflexivo ao discente, uma vez que essa evolução, para Bobbio (2004), torna-se o caminho à efetividade dos direitos humanos, sendo assim

não se trata apenas de transmitir, no discurso pedagógico e de forma espontânea, valores de respeito e de boa convivência entre as pessoas, o que tradicionalmente sempre foi feito. A Educação em Direitos Humanos (EDH) está comprometida em construir uma cultura de respeito à dignidade humana em todos seus aspectos. E esta, para realmente contribuir com o processo

emancipatório do ser humano precisa estar em sintonia com as transformações sociais comentadas há pouco. (CARDOSO, 2016, p. 91)

Com efeito, é possível afirmar que os currículos dos cursos de Direito das IES federais do Brasil cumprem satisfatoriamente a atividade de ensino formal dos Direitos Humanos, todavia, trata-se de um ensino predominantemente hegemônico, como visto no gráfico 8, isto é, reproduz o modelo eurocêntrico que nem sempre alcança a realidade local, especialmente no que se refere à América Latina, o que pode conferir, assim, um ensino insuficiente para despertar o senso crítico, sobretudo pela indiferença com a multiculturalidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pelos Direitos Humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta inúmeros desafios, uma vez que numa escala global está se presenciando formas de fascismo social. Na América Latina, em especial no Brasil, esse desafio se torna ainda maior, haja vista que o próprio debate acerca dos direitos humanos é recente, motivo pelo qual reflexões concernentes a educação em Direitos Humanos assumem protagonismo tanto no meio acadêmico, quanto no meio social.

Na iminência de completar 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, presenciam-se constantemente debates acerca da efetividade e, sobretudo, das violações de Direitos Humanos; tais direitos que soavam tão autoevidentes para Tomas Jefferson e, que foram berço da modernidade e que necessitaram da positivação, generalização e da internacionalização, assim como naquela época, hodiernamente ainda não atendem aos níveis desejados de efetividade, isto é, não alcançam a todos os seres humanos.

É, portanto, o Direito e a educação que podem trilhar novos caminhos para sociedade aparentemente em crise. A construção de uma sociedade que valorize, promova e verdadeiramente efetive os Direitos Humanos passa – necessariamente – a implementação de uma educação comprometida com o respeito a diversidade, pois somente assim é possível criar uma cultura de paz e promoção desses direitos. Nesse ponto, que o ensino superior assume um papel relevante, enquanto provedor da educação formal e formador de profissionais que atuarão nas diversas áreas do conhecimento no seio da sociedade.

Com efeito, não se pode perder de vista a ação do Estado brasileiro durante a Década da Educação em Direitos Humanos e as medidas adotadas para cumprimento dos compromissos assumidos. O PNEDH inseriu dentre as áreas prioritárias o ensino superior, estando este incumbido de construir diretrizes direcionadas aos aspectos conceituais e metodológicos do ensino formal, tornando-se uma prioridade a implementação de um perfil de egressos articulados com a política educacional brasileira em Direitos Humanos.

As IES brasileiras - nesse particular - as federais, se encarregam de cumprir as diretrizes do PNEDH, bem como cooperar para a construção de uma sociedade desenvolvida e sensível aos Direitos Humanos, isto é, democrática e compreensiva com

a diversidade, tolerância, solidariedade, pluralidade e a justiça social. Tais tarefas são árduas, pois não se pode tornam os preceitos do PNEDH um discurso vazio, sendo assim, imperioso que se alcança a efetividade das políticas nele previstas.

Nesse sentido, voltar-se para as Faculdades de Direitos se mostra extremamente relevante, na medida em que a ciência do Direito não pode ser encarada de forma isolada, bem como deve estar integralmente engajada na realização integral dos seres humanos. Outrossim, sua ligação com a justiça, indica que a formação jurídica deveria ser uma escola de Direitos Humanos; naturalmente os bacharéis em direito deveriam ser profissionais dotados de um senso crítico, humanitário e plural.

Contudo, o positivismo tangido pelas possibilidades do mercado, impôs uma cultura de formação jurídica eminentemente técnica no Brasil, o que torna passível de indagação a afirmação de que o ensino em Direitos Humanos, por si só, desperta o senso reflexivo e humanista. É, nesse ponto, que esse trabalho problematizou de que forma está sendo aplicado a educação em Direitos Humanos nas faculdades de direito das IES federais do Brasil.

Para tanto, no primeiro capítulo abordou-se os Direitos Humanos sob uma perspectiva social, evidenciando-se as duas faces, isto é, a hegemônica e a contra-hegemônica. Em relação à concepção hegemônica, percebe-se que o surgimento dos Direitos Humanos está atrelado as revoluções burguesas, sendo que essas se valeram dos Direitos Humanos como instrumento político para alcançar seus objetivos individuais-liberalistas.

Aliás, esse nefasto uso político dos Direitos Humanos se repete no século XX, no pós-segunda guerra mundial, onde as nações vencedoras se valendo de superioridade criam a ONU e se mantêm no centro de comandos da instituição, dita global. Portanto, já num primeiro momento, é possível concluir que Direitos Humanos, tais como conhecidos contemporaneamente são produtos de uma conjectura política, antes de ser uma preocupação exclusiva com os seres humanos, talvez, inclusive, seja esse o motivo que ainda hoje estejamos presenciando tantas violações a esse direito.

Em sua concepção contra-hegemônica, abre-se espaço as lutas sociais das minorias, bem como um olhar para a multiculturalidade e aos países emergentes, ainda que seja perceptível o sucesso (triumfo) da globalização da concepção hegemônica, verifica-se uma sólida e concreta luta por reconhecimento. Logo, ter conhecimento e compreender essa matriz teórica é fundamental para que contribua para a construção global de uma sociedade justa e solidária.

Dessa forma, que se torna evidente que o ensino dos Direitos Humanos não pode ser unilateral, sobretudo quando se trata de um ensino jurídico no Brasil, país tão marcado pela diversidade cultural.

Por conseguinte, no segundo capítulo se realizou a análise da educação jurídica brasileira e, já na sua contextualização se percebe o ensino jurídico brasileiro começou direcionado às oligarquias e minorias abastadas da sociedade. Com a expansão das faculdades de direito sobreveio a mentalidade jurídico-dogmática, bem como os problemas em relação a qualidade do ensino jurídico brasileiro, motivos que levaram a OAB a intervir, destacando-se entre as atividades da entidade, a instituição do exame de ordem, bem como a participação na autorização da implementação dos cursos jurídicos.

Todavia, esses problemas refletem atualmente, bem como se ramificaram. As faculdades de direito se expandiram sob a influência direta de um método arcaico de transmissão do conhecimento, valendo-se apenas da tríade lei, doutrina e jurisprudência. Logo, os currículos insistem em ser adaptados ao mercado de trabalho e a formação estritamente técnica do bacharel em direito.

Aliás, vislumbrou-se, também, que a OAB exerceu com êxito num primeiro momento a luta pela qualidade do ensino jurídico, todavia, durante esse processo alguns pontos fugiram do seu controle, pois como visto, a mercantilização do ensino vivenciada atualmente passa – sem dúvidas – pela OAB. O selo recomenda da Instituição leva em consideração a aprovação do exame de Ordem, o que reflete diretamente na maneira em que parte das IES – especialmente as privadas – direcionam seu currículo à formação essencialmente positivada, de forma a alcançar o maior número de aprovações e, valer-se do selo – para indicar uma ilusória qualidade.

É também nesse ponto que os curso preparatórios para concursos participam da mercantilização do ensino jurídico brasileiro, pois acompanhando o sistema capitalista, proliferam um dito *ensino* baseado em processos mnemônico e direcionados *ao que cai na prova*. Inclusive, pode-se afirmar que esse é um processo que está longe de se encerrar, malgrado as atividades do MEC para a construção de uma formação jurídica com atributos profissionais e humanos, pois enquanto houver demanda e resquícios de um ensino de baixa qualidade nas IES, os *cursinhos* subsistirão.

Especificamente em relação a educação em Direitos Humanos, tais reflexos são igualmente prejudiciais, pois não se trata de uma disciplina que usualmente é cobrada nos concursos públicos e, quando invocada, é de forma branda, ou seja, poucas questões envolvendo o tema.

A Resolução n.º 1/12 do CNE/CP é um avanço para a concretização do PNEDH no ensino superior, em especial aos cursos de Direito, contudo, concretizá-la é um processo complexo, pois está entrelaçada a mudança paradigmática do ensino jurídico. O primeiro desafio está no cumprimento fiel da resolução pelas IES, bem como despertar nos bacharéis em direito a sensibilidade de olhar o outro, isto é, que não sejam meros cultivadores, mas também difusores dos Direitos Humanos, tanto na vida profissional quanto pessoal.

Nesse ínterim que se reportar ao direito achado na rua, sobretudo por ter seu prelúdio no momento em que o ensino jurídico passava pela fase mais extrema da dogmatização. Portanto, além de observar as concepções teóricas utilizadas, deve-se ter um olhar atento à maneira que é aplicado, sob pena de termos meros cultivadores que poderão ou não aceitar o protagonismo de expandir o conteúdo absorvido.

No terceiro capítulo da pesquisa, se demonstrou que as IES federais brasileiras de um modo geral estão cumprindo as determinações do MEC em relação a educação em Direitos Humanos. Contudo, por mais otimista que a constatação pareça, as conclusões que apontam essa pesquisa não permitem relacionar o mera observação das Resoluções n.º 9/04 e 1/12 do CNE por parte das IES federais brasileiras como um real avanço à formação jurídica crítica, reflexiva e humanitária.

Pois bem, o primeiro ponto a ser destacado diz respeito a necessidade de que as disciplinas de educação em Direitos Humanos sejam relocadas nos currículos jurídicos, passando-se, dessa forma, à formação obrigatória. Tal medida se impõe pelo momento de mudança de visão do ensino jurídico, pois a história demonstra que – ao menos nesse momento – somente a obrigatoriedade fará que esse ensino atinja a todos os discentes dos cursos de Direito.

Intrínseco a esse ponto, está o problema da efetividade do ensino transversal e interdisciplinar, ainda que didaticamente seja um instrumento valioso e efetivo aos objetivos das Resoluções n.º 9/04 e 1/12 do CNE, sua aplicação está constantemente ameaçada pelo histórico do ensino jurídico brasileiro. Portanto, nesse momento, essa metodologia é apenas um instrumento em potencial, mas longe de ser efetivo.

Um segundo ponto, diz respeito às reproduções teóricas das disciplinas obrigatórias nos cursos de direito das IES federais brasileiras. Como verificado nas ementas, a matriz hegemônica dos Direitos Humanos é reproduzida na maior parte das disciplinas de Direitos Humanos dos cursos de Direito das IES federais brasileiras,

conferindo, assim, um ensino insuficiente para despertar o senso crítico, sobretudo pela indiferença com a multiculturalidade brasileira.

Dessa forma, notório que o ensino dos Direitos Humanos nos cursos jurídicos – no que se refere aos conteúdos lecionados – deve apresentar tanto a matriz hegemônica quanto contra-hegemônica dos Direitos Humanos, pois somente é possível estabelecer um sentimento crítico consistente e uma humanidade a partir da promoção de alteridade, ou seja, do olhar do outro. Ao contrário disso, ter-se-á somente a reprodução sistemática de um conteúdo posto e ineficaz na contemporaneidade.

Por derradeiro, importante destacar que essa dissertação é um ponto de partida para outras investigações, pois se restringe a dados objetivos, ou seja, as informações constantes nos projetos políticos pedagógicos, currículos e ementas das disciplinas, sendo assim, não leva em consideração a metodologia de ensino, tampouco a verificação *in loco* do cumprimento integral da ementa por parte dos docentes.

Entretanto, ainda assim, é possível concluir que somente constar nos currículos jurídicos a educação em Direitos Humanos é insuficiente para os postulados expressos pelas Resoluções n.º 9/04 e 1/12, tornando-se, desse modo, necessário superar os desafios para que se efetive um ensino obrigatório com conteúdo que contemple tanto a matriz hegemônica quanto contra-hegemônica dos Direitos Humanos e, ainda, promova ações que transformem os bacharéis em direito propagadores dos Direitos Humanos, independente da sua área de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADEODATO, João Maurício. **A OAB e a massificação do ensino jurídico.** *in* SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (organizadores) Educação Jurídica. São Paulo. Saraiva, 2013;
- ANAIS. 1ª Conferência Nacional da OAB. 04 a 08 de agosto de 1958. Rio de Janeiro, 1958;
- APOSTOLOVA, Bistra Stefanova **A criação dos cursos jurídicos no Brasil: tradição e inovação.** Tese (Doutorado) Orientadora: Dra. Tereza Cristina Kirschner – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16231/1/2014_BistraStefanovaApostolova.pdf
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para um educação de valores.** *in* Pro-posições. V. 19. N.º 2, USP, São Paulo, maio/agos, 2008;
- BAETA, Herman Assis. **História da Ordem dos Advogados do Brasil.** Herman Assis Baete coordenador. Brasília/DF. OAB-ed.,2003;
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. **Memória, verdade e educação em direitos humanos.** *in* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007
- BASTOS, Aurélio Wander. **O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil – das desilusões críticas às ilusões paradoxais.** *in* OAB Ensino Jurídico. Novas diretrizes curriculares. Conselho Federal da OAB, Brasília/DF, 1996;
- BELLO. Enzo. **A cidadania no constitucionalismo latino-americano.** Caxias do Sul/RS. EDUCS, 2012;
- BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os Direitos Humanos: cultura, democracia, autonomia e ensino jurídico.** 2008,. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/05/Anexo33_EduMetod_DH_19_cap_2_artigo_11.pdf
- BOBBIO. Norberto. **A era dos direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho, apresentação Celso Lafer. 13ª triagem. Nova ed. Rio de Janeiro, 2004;
- BOVE, Luiz Antônio. **Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil.** *in* Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo volume 3, n.º 3, 2006;
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Para Além de um Discurso Eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade** *in* Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica, Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/viewFile/5548/2954>>;
- BRANCO, José Neudson Oliveira Castelo. **O ensino jurídico: um pouco da sua história.** *in* Revista E-Gaia Conhecimento Jurídico. Ano 1, v.1. Caxias, julho, 2014;

BRAARTZ; Tatiani Heckert; KREPSKY, Giselle Marie. **Ensino jurídico e contemporaneidade.** *in* Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCRS, outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2500_1531.pdf

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **O legado da Declaração Universal de Direitos Humanos e sua trajetória ao longo das últimas décadas.** *in* GIOVANNETTI, Andrea. 60 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos: conquistas do Brasil. Organizadora Andrea Giovannetti. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009;

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Tradução de Iraci D. Poletí, 12ª edição. Petrópolis/RJ. Vozes, 2015;

CARBONARI, Paulo César. **Por que educar em direitos humanos na educação superior: diagnóstico, razões e desafios.** *in* TOSI, Guisepe, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares;. Organizadores. A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016;

CARDOSO, Clodoaldo Mangello. **Direitos Humanos na universidade: construindo diálogos entre a ética e a ciência** *in* TOSI, Guisepe, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Organizadores. A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016;

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010;

CHAMON, Magda. **Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social.** *in* OAB e o ensino jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília/DF: OAB, Conselho Federal, 2006;

CRUZ, Elisa Pires da. **A educação em direitos humanos e o ensino do direito: reflexões sobre como tornar o mundo mais hospitaleiro à humanidade.** *in* NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica. Organizadores. Direitos humanos e formação jurídica. Rio de Janeiro, Forense, 2010;

DALARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania.** 2ª ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004;

DAMIÃO, Regina Toledo. **Ensinar direito o Direito.** *in* OAB e o ensino jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília/DF: OAB, Conselho Federal, 2006;

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito.** *in* Red de Revistas Científicas da América Latina y Caribe, España y Portugal. Ano 6, n.º 12, dezembro, 2008;

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, **documentos internacionais**. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

DIONÍSIO, Cristiano. **Cultura jurídica brasileira e currículo dos cursos de direito: apontamentos sobre a efetividade da Resolução n. 09/2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**. – CI. *in* IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, III Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3040_1384.pdf

DOUZINAS, Costas. **Os paradoxos dos direitos humanos**. Traduzido por Caius Brandão *in* Pensar os Direitos Humanos: desafios à educação nas sociedades democráticas. Volume 1, número 1, 2011;

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte, D'Plácido, 2016.

FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor Barros; VERONESE, Alexandre; ALVES, Camila Souza. **O concurso público brasileiro e a ideologia concursaireira**. *in* Revista Jurídica da Presidência. Volume 16, nº 110, 2015;

FGV PROJETOS; CONSELHO FEDERAL OAB. **Exame da ordem em números**. Volume 3, Abril de 2016, disponível em: http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf;

FLORES, Joaquim Herrera. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis, Boiteaux, 2009;

GENTIL, Plínio Antônio Britto. **A (In)Eficiência da Justiça e a preparação do bacharel**. *in* SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti. Educação Jurídica. São Paulo, Saraiva, 2013;

GODECHOT, Jaques. **As Revoluções: 1770-1779**. Tradução de Erothildes Millan Barros da Rocha. São Paulo. Pioneira: 1976;

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar**. 1ª edição, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009;

HERKENHOFF, João Batista. **Gênese dos Direitos Humanos**. 2ª edição revisada. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2002;

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções – 1789-1848**. 20ª ed. tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997;

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**, tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009;

KROHLING, Aloísio. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009;

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. in LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander organizador. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005;

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. **A justiça que se tem é a justiça que se quer: educação jurídica e análise de imagens**. in BRAUNER, Maria Claudia Crespo; LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. Direito e Justiça Social: a construção jurídica dos direitos de cidadania. Rio Grande-RS. Editora da Furg, 2015;

LEVY, Wilson. **Ensino Jurídico e Direitos Humanos: a emergência da pedagogia do novo e de uma teoria emancipatória do ensino do Direito**. in NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica. Direitos Humanos e formação jurídica. Rio de Janeiro: Forense, 2010;

LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. **A crise do ensino jurídico: mitos e perspectivas**. Volume 1, n.º2, Educ. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2438/A%20crise%20do%20Ensino%20Jur%C3%ADico%20mitos%20e%20perspectivas.pdf?sequence=1>

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos**. in OAB Ensino Jurídico. Novas diretrizes curriculares. Conselho Federal da OAB, Brasília/DF, 1996;

LYRA FILHO, Roberto. **O direito sem dogmas**. Porto Alegre: Fabris, 1980;

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado. Sobre a reforma do ensino jurídico**. Centro Acadêmico de Direito da UnB. Brasília, 1980;

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 21ª reimpressão da 18ª edição de 1996. São Paulo: Brasiliense, 2012;

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro. Zarah Editores, 1967;

MARTÍNEZ, Alejandro Rossillo. **Fundamentación de Derechos Humanos desde América Latina**. Coloniadel Mar/México : Editorial Itaca Piraña 16, 2013;

MELO FILHO, Álvaro. Metodologia do ensino jurídico. 3ª edição. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 1984;

MELO FILHO, Álvaro. **Currículos jurídicos. Novas diretrizes e perspectivas**. in OAB Ensino Jurídico. Novas diretrizes curriculares. Conselho Federal da OAB, Brasília/DF, 1996;

MESQUITA, Julio. **A guerra (1914-1919)**. Volume 4. São Paulo/SP. Editora Terceiro Nome, 2002;

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Tradução Ana Prata. 3ª edição. Lisboa. Estampa, 2005;

MIDDLETON, Richard. **Guerra da Independência dos Estados Unidos da América**. Tradução Jussara Vila Rubia Gonzales, São Paulo. Editora Madras, 2013;

MORRIS, Richard B. **Documentos básicos da história dos Estados Unidos**. Primeira edição brasileira. Editora Fundo de Cultura Brasil Portugal, 1964;

PAZZINATO; Alceu L.; SENISE, Maria Helena V. **História moderna e contemporânea**. Volume único, 15ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2010;

PESSOA, Robertônio Santos. **Diretrizes curriculares e redefinição do perfil dos concursos públicos**. in Conselho Federal OAB. OAB Ensino Jurídico. Formação jurídica e inserção profissional. Brasília/DF: OAB, Conselho Federal, 2003;

PIOSEVAN, Flávia. **Direitos Humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 3º edição revisada, ampliada e atualizada. São Paulo. Saraiva, 2012;

PIOSEVAN, Flávia. **Desafio e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores de liberdade e igualdade**. in RIBEIRO, Maria de Fátima. Direito Internacional dos direitos humanos: estudos em homenagem à Profª. Flávia Piosevan. Maria de Fátima Ribeiro e Valério de Oliveira Mazzuoli coordenadores. 1ª edição, 3ª tiragem. Curitiba. Juruá, 2006;

PINTO, Adriano. **A OAB nos 170 anos de ensino jurídico**. in Conselho Federal OAB. Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília/DF, OAB Conselho Federal, 1997;

PÉREZ-LUNA. Antonio Enrique. **La tercera generación de derechos humanos**. in Derechos y Libertades, número 16, Época II, enero 2007;

REALE JUNIOR, Miguel. **Criação e degenerescência do ensino jurídico**. in Revista da USP. N.º 100, São Paulo/SP. Dezembro, Janeiro, Fevereiro, 2013/2014;

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. in SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007;

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004;

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um concepção multicultural de direitos humanos**. in Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 48, p. 11-32, junho, 1997;

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª edição. São Paulo, Cortez, 2002;

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: pra uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006 – (Coleção para um novo senso comum; v. 4);

_____. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. in Revista Crítica de Ciências Sociais, volume 78, p. 3-46, outubro de 2007;

_____, **Para uma revolução democrática da justiça**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2011;

_____, **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Boaventura de Souza Santos, Marilena Chauí. São Paulo: Cortez, 2013;

_____, **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2014;

SANTOS, Ana Luiza Rocha Melo; GONÇALVES, Patrícia Antunes. **A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil**. *in* Revista de Direito do UNIFOR. Volume 4, n.º 2, 2013;

SENA, Jaqueline Santa Brígida. **Ética da alteridade e Direito Humanos: uma discussão necessária à formação jurídica contemporânea**. *in* NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica. Direitos Humanos e formação jurídica. Rio de Janeiro: Forense, 2010;

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999;

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Ensino jurídico: pesquisa e interdisciplinariedade. in OAB Ensino Jurídico. Novas diretrizes curriculares**. Conselho Federal da OAB, Brasília/DF, 1996;

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: o direito achado na rua experiências populares emancipatórias de criação do Direito**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Direito. Programam de Pós-graduação. Brasília, 2008;

TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. *in* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007;

TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. **Um apanhado histórico do ensino jurídico no brasil e sua trajetória curricular**. *in* Revista Justiça e História do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Vol. 11. n.º 21 e 22, Porto Alegre/RS, 2011;

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O antigo regime e a Revolução**. Tradução de Yvonne Jean. 2º edição. Brasília. Editora Universidade de Brasília: 1982;

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2012;

UCHIMURA, Guilherme Cavicchioli. **Por um metadogmatismo do ensino jurídico: o pensamento crítico como corte epistemológico**. *in* Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, volume 8, n.º 2, 2013;

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011;

VERAS NETO, Francisco Quintanilha. **A ONU: história e interface como sistema internacional: abordagem através de um prisma sócio-jurídico.** in STOLZ; Sheila; VERAS NETO, Francisco Quintanilha. A ONU e os sessenta anos de adoção da Declaração Universal de Direitos Humanos. Rio Grande/RS. FURG, 2008;

XAVIER, Ana Isabel. **A Organização das Nações Unidas.** Coimbra/Portugal. Editora Publicações Humanas, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/abc/onu/onu_humana_global_onu.pdf>;

WARAT, Luis Alberto. **A fantasia jurídica da igualdade: democracia e direitos humanos numa pragmática da singularidade.** in Revista Sequência. Volume 24, 1992;

WARAT. Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação.** 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf.

WOLMER, Antônio Carlos; BATISTA, Anne Carolinne Batista. **Direitos humanos e processos de lutas na perspectiva da interculturalidade.** in PRONER, Carol; CORREAS, Oscar, coordenadores. Teoria crítica dos direitos humanos : in memoriam Joaquim Herrera Flores, Belo Horizonte, Fórum, 2011;

WOLKMER, Antonio Carlos. **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectiva. Uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas.** Antônio Carlos Wolkmer e José Rubens Morato Leite – organizadores, 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 2012;

WOLKMER b. Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico.** 8ª ed. São Paulo, Saraiva, 2012;

_____. **Constitucionalismo Latino-americano: tendências contemporâneas.** Curitiba: Juruá, 2013

WRIGHT, John D. **História da Guerra Civil Americana.** São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008;

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Introdução.** in SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007;

ZOLO, Danilo. **Reforçar e democratizar as instituições internacionais? O caso das Nações Unidas.** in SANTORO, Emílio; BATISTA, Gustavo Mesquita; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; TONEGUTTI, Raffaella Grecco. Direitos Humanos em uma época de insegurança. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010;

ZUGMAN, Daniel Leib. BASTOS, Frederico Silva. **As escolhas por trás do método: contradições, incoerências e patologias do ensino jurídico no Brasil.** in GHIRARDI, José Garcez; FEBERBAUM, Maria – organizadores. Ensino do Direito em debate: reflexões do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo, Direito GV, 2013;

SITES UTILIZADOS

<https://nacoesunidas.org/>

www.dhnet.org.br

<http://unesdoc.unesco.org/>

ANEXO I

O CONJUNTO DE DIREITOS DA BAÍA DE MASSACHUSETTS, DE DEZEMBRO DE 1641.

Em resposta às críticas de que os magistrados gozavam de uma autoridade bastante discricionária, a Assembleia Geral de Massachusetts adotou o Conjunto de Direitos, um código organizado pelo Reverendo Nathaniel Ward, de preferência a um mais antigo proposto e de autoria de Jhon Cotton, “Moses his judicials” (1636), que foi publicado na Inglaterra impropriamente como “Na Abstract of the Lawes of New England” (1641). Embora menos assentado na Lei Mosaica do que a obra de Cotton, o Conjunto de Direitos baseia seu código criminal no Pentateuco. Omite o Direito nº 94, a regra capital, que punia com a morte delitos tais como a idolatria, blasfêmia, feitiçaria, assassinio, sodomia, adultério, rapto, uso de falso testemunho e conspiração e rebeldia contra a “comunidade”. O Conjunto de Direitos é notável por sua afirmação dos direitos básicos dos cidadãos ingleses e por suas disposições humanísticas, muitas das quais avançadas para aquele tempo. Este código foi ampliado em 1648 e produziu uma forte impressão sobre a legislação das colônias do Norte.

O livre exercício de direitos, Imunidades e privilégios tais como humanidade, civilidade e cristandade exigidos como é devido a cada homem em sua exata medida e proporção sem impedimentos e infrações, tem sido sempre um bem e deverá ser sempre causa da estabilidade e da tranquilidade de Igrejas e Comunidades. E a sua rejeição ou privação será a perturbação ou ruína de ambos. Nós manteremos portanto nossos direitos e segurança enquanto estamos tratando o futuro estabelecimento deste governo para coligir e expressar todas essas liberdades, assim como, igualmente, para o presente nós devemos prever tudo o que nos concerne, e aos nossos descendentes. E para ratifica-las com o nosso solene consentimento.

Devemos, portanto, neste dia, religiosa e unanimemente decretar e confirmar estes Ritos, liberdades e privilégios concernentes a nossa Igreja e Estado Civil a serem respectivamente imparciais e inviolavelmente usufruídos e observados em toda a nossa Jurisdição para sempre.

1. A vida de nenhum homem poderá ser tirada e nem a sua honra ou boa reputação ser conspurcada, nenhuma pessoa humana poderá ser detida, restringida em seus direitos, banida, destruída, e nem de qualquer modo punida, nenhum homem deverá ser privado de sua esposa e filhos, nem os bens ou cidadania dele poderão ser retirados, nem por algum meio sob a chancela da lei ou Proteção das Autoridades, a menos que isso

ocorra por virtude ou equidade de alguma lei expressa por uma Assembleia Geral e suficientemente publicada num edital, ou em razão de falha de um decreto em algum caso particular e aí então de acordo com a palavra divina. E nos casos Graves, ou em outros concernentes ao desmembramento ou desterro de acordo com aquela palavra e a serem julgadas pela Assembleia.

2. Cada pessoa dentro desta jurisdição, seja ela Residente ou forasteiro deverá gozar da mesma justiça e lei que é geral para a colônia, que nós constituímos e determinamos para uns e outros sem parcialidade ou contemporizações.

3. Nenhum homem deverá ser constrangido a fazer algum juramento ou subscrever qualquer artigo, disposição ou representação de lei, de uma natureza pública e Civil, mas, sim, conforme a Assembleia Geral tenha já considerado, assentido e requerido.(...).

5. Nenhum homem poderá ser obrigado a executar alguma função pública ou serviço a menos que para isso haja um momento urgente decorrente de alguma convocação da Assembleia, tenha portanto um razoável assentimento.

6. Nenhum homem deverá ser forçado a desempenhar qualquer função ou trabalho, atividade militar ou outro tipo de serviço público para o desempenho do qual esteja isento necessária e suficientemente devido a algum impedimento natural, ou de ordem pessoal, como seja carência de maturidade, idade avançada, defeito de inteligência, privação dos sentidos ou impotência dos membros.

7. Nenhum homem deverá ser obrigado a sair dos limites de sua residência quando quaisquer manobras belicosas que esta Comunidade ou algum de nossos companheiros ou confederados venham a empreender voluntariamente. Mas essas guerras de caráter defensivo ou vindicativo somente poderão ser levadas a efeito pelo Conselho e com o consentimento de uma Assembleia Geral, ou por delegação de autoridade dela derivada para a nossa própria defesa ou a de nossos amigos e confederados.

8. O gado e outros bens de um homem de qualquer tipo não lhe podem ser tomados ou retirados para alguma utilização ou serviço público, a menos que isso se dê por uma solicitação fundada em alguma deliberação da Assembleia, mas com preços razoáveis e aluguel de acordo com as taxas comum concedidas na Região. E se o gado ou bens pereçam ou sofram prejuízos em tal serviço, o seu dono deverá ser devidamente indenizado.

9. Nenhum monopólio poderá ser garantido ou concedido entre nós, mas sim as novas Invenções que forem proveitosas para o País, e isso por um curto prazo.

10. Todas as nossas terras e bens de herança devem ser livres de todas as taxações e licenças sobre Alienações, e sobre todas as multas, tutelas, aluguéis de estábulos, Primeiras-posses, duração diária e gasto, Reversões (de terras), e confisco, como assim quando de mortes de pais ou Ancestrais, sejam elas naturais, causais ou Judiciais. (...).

18. Nenhum ser humano poderá ser coagido ou aprisionado por uma autoridade, seja qual for, antes que a lei tenha sentenciado a tanto, e se ele puder ser colocado em segurança suficiente, fiança ou habeas corpus, ou, por sua presença no devido tempo, e bom comportamento então, a menos que se trate de Crimes Capitais, ou ofensa praticada em pleno recinto de Sessões, e em tais casos onde algum ato expresso da Assembleia deva conceder a pena. (...).

42. Nenhum homem poderá ser sentenciado duas vezes pela Justiça Civil por um único e mesmo Crime, ofensa ou Transgressão.

43. Nenhum homem poderá ser castigado com mais de 40 pancadas, nem qualquer verdadeiro cavalheiro, nem qualquer homem de condição igual a um cavalheiro poderá ser púnico com chicotadas, a menos que seu delito seja muito vergonhoso, e sua vida pregressa acuse atos violentos e libertinos. (...).

45. Nenhum homem poderá ser forçado a confessa por meio de Tortura algum Crime contra ele próprio ou outro de qualquer espécie, a menos que se trata de algum delito Capital onde ele seja o primeiro a convencer-se de sua culpabilidade em vista de uma evidência assaz clara e pertinente. Após o que, em se tratando de caso dessa natureza, que seja muito aparente haver o réus se associado com outros conspiradores, ou confederados, então, deverá ser castigado, mas não com Tortura, que é coisa bárbara e desumana..

46. Nós não permitimos aqui quaisquer castigos corporais que são desumanos, bárbaros e cruéis.

47. Nenhum homem poderá ser condenado a morte sem o testemunho de duas ou três pessoas ou o equivalente a isso. (...).

65. Nenhum costume ou prescrição poderá jamais prevalecer entre nós, caso seja provado tratar-se de algo pecaminoso aos olhos de Deus já que a nossa intenção é a de coibir qualquer coisa moralmente falhar nesse sentido. (...).

Direito das Mulheres.

79. Se um homem ao morrer não tiver deixado para a sua mulher uma boa porção de seus bens em testamento, de acordo com uma solicitação justa feita à Assembleia ela poderá ser auxiliada.

80. Toda mulher casada ficará isente de reprimendas ou castigos físicos por parte de seu marido, a menos que tal suceda em legítima defesa em caso de uma agressão dela. Se houver um motivo justo para tal reprimenda a queixa deverá ser apresentada à Autoridade competente em algum Tribunal pois unicamente este poderá exercer tal reprimenda.

Direito dos Filhos.

81. Quando seus pais morrerem sem deixar testamento, o Primogênito terá direito então a uma parte duplicada de seu conjunto de bens real e pessoal, a menos que a Assembleia, examinado a alegação de justiça da causa em questão, deva deliberar de outra forma.

82. Quando os pais morrerem sem testamento e não possuem nenhum herdeiro homem, suas Filhas podem herdar como co-participantes, a menos que a Assembleia, por um motivo justo, deva julgar de outro modo.

83. Se os pais deliberadamente e sem razão negarem a algum de seus filhos a oportunidade favorável ou casamento conveniente, ou possam exercer uma certa severidade fora de propósito em relação a eles, tais filhos devem ter plena liberdade de queixarem-se à Autoridade solicitando uma reparação. (...).

Direito dos Servos.

85. Se quaisquer servos desejarem escapar da Tirania e crueldade de seus patrões indo para a casa de algum cidadão livre da mesma cidade, deverão ser protegidos e sustentados até que venha a ordem para que sejam levados a seu destino. Fica ressalvado que a notícia acerca desse fato deve ser expedida a seus antigos patrões com a maior brevidade. E da mesma forma ao Assistente ou Delegado do local onde o servo fugido é amparado.

86. Nenhum criado poderá ser posto a serviço de outrem por mais de um ano nem em vida de seu patrão nem após a morte deste, por seus Testamenteiros ou Administradores, a menos que tal se dê por consentimento de Autoridades reunidas em alguma Assembleia ou por dois Assistentes.

87. Se algum homem arrancar o olho ou os dentes de seu servo ou criada, ou então os venha desfigurar bastante, a menos que isso ocorra por mera causalidade, o servo deverá ser liberto de seu serviço. E poderá merecer uma indenização ulterior caso a Assembleia julgue dever conceder-lhe.

88. Os servos que tenham servido com empenho e fidelidade para o benefício de seus anos durante sete anos, não poderão ser despedidos sem recompensa. E se algum

criado tiver agido de má fé, negligenciando, demonstrado um mau aproveitamento em suas tarefas, apesar dos bons tratos de seus patrões, poderá ser dispensado até que tenha prestado satisfação de sua conduta, de conformidade com o julgamento das Autoridades.

Direitos de Visitantes e Estrangeiros.

89. Se qualquer pessoa de outros Países que professam a verdadeira Religião Cristã se tiver refugiado conosco da Tirania ou opressão de seus perseguidores, ou por fome e guerra, ou por causa assim necessária e compulsória, poderá ser ajudada e acolhida entre nós de acordo com as posses e prudência que Deus nos conceder. (...).

91. Nunca poderá haver entre nós qualquer comércio de escravos, vilanias ou Cativo a menos que se trata de Cativos por lei capturados em guerras justas, e tais estrangeiros assim poderão ser negociados a seu critério ou serem a nós vendidos. E estes poderão ter todos os privilégios e hábitos da vida cristãos que a lei de Deus estabelecia em Israel e no concernente a tais indivíduos deva moralmente requerer. Isto não os isente a nenhum deles das obrigações de servos que deverão assim ser julgados pelas Autoridades.

Dos Animais.

92. Nenhum homem poderá exercer qualquer Violência ou Crueldade contra quaisquer animais que são comumente mantidos para o seu serviço.

93. Se um homem tiver ocasião de levar ou locomover o seu Gado de um lugar para o outro bem distante, e na viagem os animais ficarem desorientados, ou famintos, ou caíam doentes, ou tenham de partir. Ele deverá ser obrigado por lei a dar-lhes descanso ou pouso para refrescarem-se, e isto pelo tempo que for necessário, em local ao ar livre que não seja um Esconderijo, campina, ou sítio encoberto para algum uso peculiar.

ANEXO II

O ATO DE TOLERÂNCIA DE MARYLAND, ABRIL DE 1649

O proprietário da colônia de Maryland era um católico romano e muitos de seus habitantes protestantes, causa dessa região ter sido pioneira da liberdade religiosa na América. Para proteger uma minoria católica a Assembleia de 1649 criou um estatuto assegurando a liberdade de culto para todos os trinitários. Alguns anos mais tarde, quando os Puritanos tomaram conta do governo, a Assembleia de 1654 rejeitou o ato de Tolerância, que foi, no entanto, renovado em 1658. O governo de Maine, então independente de Massachusetts, por coincidência, fez um decreto de 1649 assegurando a todos os cristãos o direito de edificar suas igrejas, contanto que “eles fossem ortodoxos de pensamento e de conduta sem escândalos”.

... E atendendo a que o fortalecimento da consciência em matéria de Religião tem, com frequência, apresentado falhas, sendo isto de consequência perigosa nessas comunidades onde tem sido exercida. E para um governo mais seguro e pacífico desta Província, e para melhor preservar o Amor e a amizade mútuas entre os seus habitantes. Sejam assim, portanto ... estabelecido (exceto que isso no presente Ato é antes Declarado e melhor assentado adiante) que nenhuma pessoa ou grupo de pessoas seja quem for nos limites desta Província, ou das Ilhas, Portos, Embarcações, Hospedarias, ou Enseadas e elas pertencentes, que professem a crença de Jesus Cristo, devem de agora em diante ser perturbadas de qualquer modo, criticadas ou molestadas por ou em respeito de suas religiões, nem quanto ao livre exercício de culto dentro desta Província ou nas Ilhas ela adjuntas, e nem poderão ser constrangidas de algum modo à crença ou prática de qualquer outra Religião que não seja a do seu assentimento; portanto, assim será estabelecido desde que tais crentes não desobedeçam ao Senhor Proprietário, perturbem ou conspirem contra o Governo Civil aqui fundado ou o que virá a sê-lo nesta Província e sob os quais tais pessoas ou seus herdeiros vivem. E que toda e qualquer pessoa que deva presumir, o contrário deste ato e de sua intenção e significados legítimos direta ou indiretamente sejam pessoas ou Estados obstinados em agitar ou molestar ou censurar qualquer cidadão dentro desta Província professe a crença em Jesus Cristo, por ou em respeito de suas ou sua religião ou o seu livre exercício nesta Província, portando-se assim de outra forma do que o disposto neste presente Ato, ficam tal ou tais pessoas ditas ofensoras obrigadas a pagar multa de reparação às ofensas praticadas contra a parte dita ofendida ou molestada, e por cada uma dessas ofensas a multa deverá ser de 20 libras estrelhinhas em dinheiro ou valor correspondente a tanto... Ou então se a parte dita ofensora já mencionada acima

recusar-se a tal ou mostra-se em dificuldades para pagar a multa, a parte dita ofendida, reparando sua falta com a taxa fixada, então tal Ofensor deverá ser punido severamente, se não açoitado em público ou aprisionado durante o tempo que for aprazado pelo Senhor Proprietário, ou seu Auxiliar imediato ou Governador chefe desta Província por prazo legal e sem fiança ou outras maiores concessões....

ANEXO III

O PLANO DE UNIÃO DE ALBANU, 10 DE JULHO DE 1754

O Congresso de Albany foi a primeira grande conferência intercolonial da história americana. Os delegados da Nova Inglaterra, Nova York, Pensilvânia e Maryland, convocados para firmar um tratado com os turbulentos iroqueses, quando as hostilidades com a França já se tinham extinguido nas estradas de Ohio, adotaram um plano de união, formulado por Benjamim Franklin, um delegado da Pensilvânia, com adições propostas provavelmente por Thomas Hutchinson, representante de Massachusetts. Tivesse sido posto em prática o plano de união, e poderia muito bem ter facilitado a regulamentação dos problemas entre a Grã-Bretanha e suas Colônias surgidas após 1763. O plano de Franklin visava, efetivamente, um sistema de federações autogovernadas dentro do Império Britânico, que daria como resultados futuros a Comunidade Britânica de Nações do século XX e a Constituição dos Estados Unidos. O plano, no entanto, foi rejeitado, tanto pelas colônias como pelo governo patronal. A Junta de Comércio, ao contrário, propôs um comandante militar em chefe único e um comissário de negócios indígenas, e nenhum de tais postos previa a participação colonial nas decisões estabelecidas pelo império.

Propõe-se que a aplicação simples será feita por um ato do Parlamento da Grã-Bretanha, em virtude do que um governo geral deverá ser estatuído na América, incluindo todas as ditas colônias, que devem dentro e sob tal governo reter a sua presente constituição, exceto nos detalhes em que uma modificação deverá ser orientada pelo presente ato, como se observa a seguir.

1. Que o mencionado governo-geral será administrado por um Presidente-Geral, a ser designado e mantido pela Coroa; e um Grande Conselho, a ser escolhido pelos representantes do povo das várias Colônias reunidos em suas respectivas assembleias.

2. Que dentro de – meses após a promulgação deste ato, a Assembleia-Geral que estiver em exercício a essa época, ou que deva ser convocada especialmente para tal fim, deve e poderá escolher os membros para o Grande Conselho, na seguinte porção.

Baia de Massachusetts.....	7
New Hampshire.....	2
Connecticut.....	5
Rhode Island.....	2
Nova York.....	4
Nova Jersey.....	3
Pensilvânia.....	6
Maryland.....	4
Virginia.....	7
Carolina do Norte.....	4
Carolina do Sul.....	4
	48

3. Que deverão reunir-se pela primeira vez na cidade de Filadélfia, sendo convocadas pelo Presidente-Geral tão cedo quanto for conveniente após sua nomeação.

4. Que deverá haver uma nova eleição dos membros do Grande Conselho de três em três anos; e, com a morte ou a renúncia de qualquer membro, seu lugar deverá ser preenchido por uma nova escolha na próxima formação da Assembleia da Colônia que ele representa.

5. Que após os primeiros três anos, quando a proporção de dinheiro levantado for de cada Colônia para o tesouro geral puder ser conhecida, o número de membros a ser escolhido para cada Colônia deverá, de tempos em tempos, em todas as eleições seguintes, ser regulado por aquela proporção, contanto que o número a ser escolhido por qualquer província não ultrapasse de sete, nem seja inferior a dois.

6. Que o Grande Conselho deverá reunir-se uma vez por ano, e mais vezes que a situação exigir, em hora e local de acordo com que tenham apazado em seu último e precedente encontro ou caso tenham sido convocados para um reunião pelo Presidente-Geral em determinada emergência; tendo ele obtido inicialmente por escrito o consentimento de sete dos membros para tal convocação, e remetido tal ordem a todos adequadamente e no devido tempo.

7. Que o Grande Conselho tem poder para escolher seu 1º presidente; e nunca poderá ser dissolvido, prorrogado, nem continuar em exercício por mais do que seis semanas de uma vez, sem o seu próprio consentimento ou ordem especial da Coroa.

8. Que os membros do Grande Conselho devem receber por seus serviços dez xelins em moedas por dia durante as sessões e pela sua viagem do e para o local da reunião; vinte milhas serão calculadas para a jornada de um dia.

9. Que o Presidente-Geral será requisitado para todos os atos do Grande Conselho, e que será de competência e dever encaminhá-lo para serem postos em execução.

10. Que o Presidente-Geral, com e orientação do Grande Conselho, manterá ou dirigirá todos os tratados com Indígenas, em que seja concernente ao interesse geral das Colônias; e fazer a paz ou declarar guerra contra as nações Indígenas.

11. Que redigirão tantas leis quanto julgarem necessário para o regulamentar todo o comércio indígena.

12. Que farão todas as compras dos Indígenas, para a Coroa, de terras não agora dentro dos limites de Colônias particulares, ou que não devam estar dentro de seus limites quando algumas delas são reduzidas a dimensões mais convenientes.

13. Que deverão formular novos ajustes para tais aquisições, garantindo as terras em nome do Rei, reservando uma renda para a Coroa para usufruto do tesouro geral.

14. Que estabelecerão para regular e orientar tais novos ajustes até que a Coroa deva pensar em adaptá-los para dispô-los em governos particulares.

15. Que recrutarão e pagarão soldados e construirão fortes para a defesa de qualquer das colônias, e navios de guerra para guardar as costas e proteger o comércio nos mares, lagos ou grandes rios; mas não poderão recrutar homens em qualquer Colônia sem o consentimento da Legislatura.

16. Que para tais fins tem poder de formular leis, e assentar e impor tais obrigações comuns, impostos, ou taxas da forma que seja mais equitativa e justa (considerando as capacidades e outras circunstâncias dos habitantes das diversas colônias), e que tudo isso deverá ser coletado como menor prejuízo para o povo; é melhor desencorajar a luxúria do que sobrecarregar a indústria com taxas desnecessária.

17. Que devem designar um Tesoureiro-Geral e um Particular em cada governo quando necessário; e, de tempos em tempos, deverão depositar as quantias das tesourarias de cada governo dentro do tesouro geral; ou dispor dessas somas para pagamentos especiais, da forma que julgarem mais conveniente.

18. Mas nenhuma quantia para negócios será disposta sem autorização conjunta do Presidente-Geral e do Grande Conselho; exceto onde as somas tenham sido apropriadas para propósitos particulares, e ao Presidente-Geral é delegado o poder de um ato para levantar tais somas.

19. Que as contas gerais devem ser calculadas anualmente e transmitidas às diversas assembleias.

20. Que o quórum do Grande Conselho, autorizado a agir com o Presidente-Geral consistirá de vinte e cinco membros; entre os quais deve haver um ou mais da maioria das Colônias.

21. Que as leis estabelecidas por eles para os propósitos já mencionados não poderão ser contrários, mas, tanto quando possível, agradáveis às leis da Inglaterra, e deverão ser transmitidas ao Rei no Conselho para aprovação, tão logo sejam promulgadas; e se não forem desaprovadas dentro de três anos após sua formulação, permanecerão em vigor.

22. Que, em caso de morte do Presidente-Geral, o Dirigente do Grande Conselho deverá suceder-lhe, e ser investido dos mesmos poderes e autoridade, continuando em exercício até que o desígnio do Rei seja conhecido.

23. Que todos os oficiais em missão militar, quer em terra ou no mar, para agirem sob a chancela desta constituição geral devem ser indicados pelo Presidente-Geral; mas é

requerida a aprovação do Grande Conselho antes que recebam suas comissões. E todos os funcionários civis serão designados pelo Grande Conselho, e terão de ser referendados pelo Presidente-Geral e do Grande Conselho seja conhecida.

24. Mas em caso de vaga ocorrida por morte ou remoção de qualquer funcionário, civil ou militar, na vigências desta constituição o Governador da Província em que tal vaga aconteça deve apontar um substituto, até que a vontade do Presidente-Geral e do Grande Conselho seja conhecida.

25. Que os estabelecimentos tanto particulares quanto militares em cada Colônia permanecem em suas condições atuais, não obstante a constituição geral; e que em emergências insólitas qualquer Colônia deve defender-se por si própria, e assentar as relações de gastos ocasionados nessas emergências para o Presidente-Geral e o Conselho Geral, que concederão e ordenarão o pagamento dos mesmos, contanto que considerem constas justas e razoáveis.

ANEXO IV

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO BOM POVO DE VIRGÍNIA DE 12 DE JUNHO DE 1776

Declaração de direitos formulada pelos representantes do bom povo de Virgínia, reunidos em assembleia geral e livre; direitos que pertencem a eles e à sua posteridade, como base e fundamento do governo.

I

Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança.

II

Que todo poder é inerente ao povo e, conseqüentemente, dele procede; que os magistrados são seus mandatários e seus servidores e, em qualquer momento, perante ele responsáveis.

III

Que o governo é instituído, ou deveria sê-lo, para proveito comum, proteção e segurança do povo, nação ou comunidade; que de todas as formas e modos de governo esta é a melhor, a mais capaz de produzir maior felicidade e segurança, e a que está mais eficazmente assegurada contra o perigo de um mau governo; e que se um governo se mostra inadequado ou é contrário a tais princípios, a maioria da comunidade tem o direito indiscutível, inalienável e irrevogável de reformá-lo, alterá-lo ou aboli-lo da maneira considerada mais condizente com o bem público.

IV

Que nenhum homem ou grupo de homens tem direito a receber emolumentos ou privilégios exclusivos ou especiais da comunidade, senão apenas relativamente a serviços públicos prestados; os quais, não podendo ser transmitidos, fazem com que tampouco sejam hereditários os cargos de magistrado, de legislador ou de juiz.

V

Que os poderes legislativo, executivo e judiciário do Estado devem estar separados e que os membros dos dois primeiros poderes devem estar conscientes dos

encargos impostos ao povo, deles participar e abster-se de impor-lhes medidas opressoras; que, em períodos determinados devem voltar à sua condição particular, ao corpo social de onde procedem, e suas vagas se preenchem mediante eleições periódicas, certas e regulares, nas quais possam voltar a se eleger todos ou parte dos antigos membros (dos mencionados poderes)., segundo disponham as leis.

VI

Que as eleições de representantes do povo em assembleia devem ser livres, e que todos os homens que dêem provas suficientes de interesse permanente pela comunidade, e de vinculação com esta, tenham o direito de sufrágio e não possam ser submetidos à tributação nem privados de sua propriedade por razões de utilidade pública sem seu consentimento, ou o de seus representantes assim eleitos, nem estejam obrigados por lei alguma à que, da mesma forma, não hajam consentido para o bem público.

VII

Que toda faculdade de suspender as leis ou a execução destas por qualquer autoridade, sem consentimento dos representantes do povo, é prejudicial aos direitos deste e não deve exercer-se.

VIII

Que em todo processo criminal incluídos naqueles em que se pede a pena capital, o acusado tem direito de saber a causa e a natureza da acusação, ser acareado com seus acusadores e testemunhas, pedir provas em seu favor e a ser julgado, rapidamente, por um júri imparcial de doze homens de sua comunidade, sem o consentimento unânime dos quais, não se poderá considerá-lo culpado; tampouco pode-se obrigá-lo a testemunhar contra si próprio; e que ninguém seja privado de sua liberdade, salvo por mandado legal do país ou por julgamento de seus pares.

IX

Não serão exigidas fianças ou multas excessivas, nem infligir-se-ão castigos cruéis ou inusitados.

X

Que os autos judiciais gerais em que se mande a um funcionário ou oficial de justiça o registro de lugares suspeitos, sem provas da prática de um fato, ou a detenção de uma pessoa ou pessoas sem identificá-las pelo nome, ou cujo delito não seja claramente especificado e não se demonstre com provas, são cruéis e opressores e não devem ser concedidos.

XI

Que em litígios referentes à propriedade e em pleitos entre particulares, o artigo julgamento por júri de doze membros é preferível a qualquer outro, devendo ser tido por sagrado.

XII

Que a liberdade de imprensa é um dos grandes baluartes da liberdade, não podendo ser restringida jamais, a não ser por governos despóticos.

XIII

Que uma milícia bem regulamentada e integrada por pessoas adestradas nas armas, constitui defesa natural e segura de um Estado livre; que deveriam ser evitados, em tempos de paz, como perigosos para a liberdade, os exércitos permanentes; e que, em todo caso, as forças armadas estarão estritamente subordinadas ao poder civil e sob o comando deste.

XIV

Que o povo tem direito a um governo único; e que, conseqüentemente, não deve erigir-se ou estabelecer-se dentro do Território de Virgínia nenhum outro governo apartado daquele.

XV

Que nenhum povo pode ter uma forma de governo livre nem os benefícios da liberdade, sem a firme adesão à justiça, à moderação, à temperança, à frugalidade e virtude, sem retorno constante aos princípios fundamentais.

XVI

Que a religião ou os deveres que temos para com o nosso Criador, e a maneira de cumpri-los, somente podem reger-se pela razão e pela convicção, não pela força ou pela violência; conseqüentemente, todos os homens têm igual direito ao livre exercício da religião, de acordo com o que dita sua consciência, e que é dever recíproco de todos praticar a paciência, o amor e a caridade cristã para com o próximo.

ANEXO V

DECLARAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DE 4 DE JULHO DE 1776

Quando, no curso dos acontecimentos humanos, se torna necessário a um povo dissolver os laços políticos que o ligavam a outro, e assumir, entre os poderes da Terra, posição igual e separada, a que lhe dão direito as leis da natureza e as do Deus da natureza, o respeito digno para com as opiniões dos homens exige que se declarem as causas que os levam a essa separação.

Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade. Na realidade, a prudência recomenda que não se mudem os governos instituídos há muito tempo por motivos leves e passageiros; e, assim sendo, toda experiência tem mostrado que os homens estão mais dispostos a sofrer, enquanto os males são suportáveis, do que a se desagrar, abolindo as formas a que se acostumaram. Mas quando uma longa série de abusos e usurpações, perseguindo invariavelmente o mesmo objecto, indica o desígnio de reduzi-los ao despotismo absoluto, assistem-lhes o direito, bem como o dever, de abolir tais governos e instituir novos Guardiães para sua futura segurança. Tal tem sido o sofrimento paciente destas colónias e tal agora a necessidade que as força a alterar os sistemas anteriores de governo. A história do actual Rei da Grã-Bretanha compõe-se de repetidas injúrias e usurpações, tendo todos por objectivo directo o estabelecimento da tirania absoluta sobre estes Estados. Para prová-lo, permitam-nos submeter os factos a um mundo cândido.

Recusou assentimento a leis das mais saltares e necessárias ao bem público.

Proibiu aos governadores a promulgação de leis de importância imediata e urgente, a menos que a aplicação fosse suspensa até que se obtivesse o seu assentimento, e, uma vez suspensas, deixou inteiramente de dispensar-lhes atenção.

Recusou promulgar outras leis para o bem-estar de grandes distritos de povo, a menos que abandonassem o direito de representação no legislativo, direito inestimável para eles e temível apenas para os tiranos.

Convocou os corpos legislativos a lugares não usuais, sem conforto e distantes dos locais em que se encontram os arquivos públicos, com o único fito de arrancar-lhes, pela fadiga, o assentimento às medidas que lhe conviessem.

Dissolveu Câmaras de Representantes repetidamente porque se opunham com máscula firmeza às invasões dos direitos do povo.

Recusou por muito tempo, depois de tais dissoluções, fazer com que outros fossem eleitos; em virtude do que os poderes legislativos incapazes de aniquilação voltaram ao povo em geral para que os exercesse; ficando durante esse tempo o Estado exposto a todos os perigos de invasão externa ou convulsão interna.

Procurou impedir o povoamento destes estados, obstruindo para esse fim as leis de naturalização de estrangeiros, recusando promulgar outras que animassem as migrações para cá e complicando as condições para novas apropriações de terras.

Dificultou a administração da justiça pela recusa de assentimento a leis que estabeleciam poderes judiciários.

Tornou os juizes dependentes apenas da vontade dele para gozo do cargo e valor e pagamento dos respectivos salários.

Criou uma multidão de novos cargos e para eles enviou exames de funcionários para perseguir o povo e devorar-nos a substância.

Manteve entre nós, em tempo de paz, exércitos permanentes sem o consentimento dos nossos corpos legislativos.

Tentou tornar o militar independente do poder civil e a ele superior.

Combinou com outros sujeitar-nos a uma jurisdição estranha à nossa Constituição e não reconhecida pelas nossas leis, dando assentimento aos seus actos de pretensa legislação:

para aquartelar grandes corpos de tropas entre nós;

para protegê-las por meio de julgamentos simulados, de punição por assassinatos que viessem a cometer contra os habitantes destes estados;

para fazer cessar o nosso comércio com todas as partes do mundo;
por lançar impostos sem nosso consentimento;
por privar-nos, em muitos casos, dos benefícios do julgamento pelo júri;
por transportar-nos por mar para julgamento por pretensas ofensas;
por abolir o sistema livre de leis inglesas em província vizinha, aí estabelecendo governo arbitrário e ampliando-lhe os limites, de sorte a torná-lo, de imediato, exemplo e instrumento apropriado para a introdução do mesmo domínio absoluto nestas colónias;
por tirar-nos nossas cartas, abolindo as nossas leis mais valiosas e alterando fundamentalmente a forma do nosso governo;
por suspender os nossos corpos legislativos, declarando-se investido do poder de legislar para nós em todos e quaisquer casos.

Abdicou do governo aqui por declarar-nos fora de sua protecção e fazendo-nos guerra.

Saqueou os nossos mares, devastou as nossas costas, incendiou as nossas cidades e destruiu a vida do nosso povo.

Está, agora mesmo, a transportar grandes exércitos de mercenários estrangeiros para completar a obra de morte, desolação e tirania, já iniciada em circunstâncias de crueldade e perfídia raramente igualladas nas idades mais bárbaras e totalmente indignas do chefe de uma nação civilizada.

Obrigou os nossos concidadãos aprisionados no mar alto a tomarem armas contra a própria pátria, para que se tornassem algozes dos amigos e irmãos ou para que caíssem em suas mãos.

Provocou insurreições internas entre nós e procurou trazer contra os habitantes das fronteiras os índios selvagens e impiedosos, cuja regra sabida de guerra é a destruição sem distinção de idade, sexo e condições.

Em cada fase dessas opressões solicitamos reparação nos termos mais humildes; responderam a nossas petições apenas com repetido agravo. Um príncipe cujo carácter se assinala deste modo por todos os actos capazes de definir um tirano não está em condições de governar um povo livre.

Tão-pouco deixamos de chamar a atenção de nossos irmãos britânicos. De tempos em tempos, os advertimos sobre as tentativas do Legislativo deles de estender sobre nós uma jurisdição insustentável. Lembramos-lhes das circunstâncias de nossa migração e estabelecimento aqui. Apelamos para a justiça natural e para a magnanimidade, e conjuramo-los, pelos laços de nosso parentesco comum, a repudiarem

essas usurpações que interromperiam, inevitavelmente, nossas ligações e a nossa correspondência. Permaneceram também surdos à voz da justiça e da consanguinidade. Temos, portanto de aceitar a necessidade de denunciar nossa separação e considerá-los, como consideramos o restante dos homens, inimigos na guerra e amigos na paz.

Nós, por conseguinte, representantes dos ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, reunidos em CONGRESSO GERAL, apelando para o Juiz Supremo do mundo pela rectidão das nossas intenções, em nome e por autoridade do bom povo destas colónias, publicamos e declaramos solenemente: que estas colónias unidas são e de direito têm de ser ESTADOS LIVRES E INDEPENDENTES; que estão desobrigados de qualquer vassalagem para com a Coroa Britânica, e que todo vínculo político entre elas e a Grã-Bretanha está e deve ficar totalmente dissolvido; e que, como ESTADOS LIVRES E INDEPENDENTES, têm inteiro poder para declarar a guerra, concluir a paz, contrair alianças, estabelecer comércio e praticar todos os actos e acções a que têm direito os estados independentes. E em apoio desta declaração, plenos de firme confiança na protecção da Divina Providência, empenhamos mutuamente nossas vidas, nossas fortunas e nossa sagrada honra.

ANEXO VI

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

Em razão disto, a Assembleia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Art. 5º. A lei não proíbe senão as ações nocivas à sociedade. Tudo que não é vedado pela lei não pode ser obstado e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordene.

Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus

olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Art. 7º. Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas. Os que solicitam, expedem, executam ou mandam executar ordens arbitrárias devem ser punidos; mas qualquer cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente, caso contrário torna-se culpado de resistência.

Art. 8º. A lei apenas deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido senão por força de uma lei estabelecida e promulgada antes do delito e legalmente aplicada.

Art. 9º. Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei.

Art. 10º. Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.

Art. 11º. A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.

Art. 12º. A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública. Esta força é, pois, instituída para fruição por todos, e não para utilidade particular daqueles a quem é confiada.

Art. 13º. Para a manutenção da força pública e para as despesas de administração é indispensável uma contribuição comum que deve ser dividida entre os cidadãos de acordo com suas possibilidades.

Art. 14º. Todos os cidadãos têm direito de verificar, por si ou pelos seus representantes, da necessidade da contribuição pública, de consenti-la livremente, de observar o seu emprego e de lhe fixar a repartição, a coleta, a cobrança e a duração.

Art. 15º. A sociedade tem o direito de pedir contas a todo agente público pela sua administração.

Art. 16º. A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.

Art. 17º. Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir e sob condição de justa e prévia indenização.

ANEXO VII

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

PREÂMBULO

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

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo

sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3.

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4.

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5.

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6.

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8.

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9.

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10.

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11.

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12.

Ninguém será sujeito à interferências em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13.

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo 14.

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15.

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16.

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17.

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18.

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo 19.

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20.

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.

2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22.

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23.

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24.

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo 25.

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas

liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27.

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28.

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29.

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30.

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

ANEXO VIII
FICHA DE LEVANTAMENTO DOS DADOS

Resultados obtidos após a realização dos levantamentos nas 63 (sessenta e três) Universidade Federais do Brasil.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 2 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 2 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos e fronteiras.

Direito Natural e Direito Positivo; trajetória dos Direitos Humanos; conceitos; características e dimensões dos Direitos Humanos; universalismo, multiculturalismo e interculturalidade; proteção internacional dos Direitos Humanos no âmbito nacional e universal. Direito dos refugiados e Direito Humanitário; reinvenção dos Direitos Humanos; novos temas e novos atores; integração regional e cooperação judiciária; e, desenvolvimento local e regional nas fronteiras.

Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades.

Compreensão histórica dos Direitos Humanos; Multiculturalismo e relativismo cultural; movimentos sociais e cidadania; desigualdades e políticas públicas; democracia e legitimidade do conflito.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 2; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos I.

O conceito atual de Direitos Humanos e a sua relevância na atualidade. Fundamentação histórica e filosófica dos Direitos Humanos.

Direitos Humanos II.

As gerações de Direitos Humanos. A proteção dos Direitos Humanos nos planos nacional e internacional. Questões atuais dos Direitos Humanos. A situação destes no Estado do Mato Grosso do Sul.

UNIVERSIDADE:

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; (X) NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Antecedente históricos e jurídicos dos Direitos Humanos. Sistema internacional (da ONU) de proteção dos Direitos Humanos. O sistema interamericano de proteção aos Direitos Humanos. A incorporação, no Direito Constitucional brasileiro, dos Direitos Humanos. Instrumento de garantia dos Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos fundamentais.

Teoria e técnica dos Direitos Humanos fundamentais. Os Direitos Humanos fundamentais na Constituição de 1988. Garantias constitucionais de proteção aos direitos fundamentais. Políticas públicas e direitos sociais.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SERGIPE

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Concepção idealista, positivista e histórico-materialista. Análise das principais declarações (norte-americana, francesa, ONU, etc). Teoria dos Direitos Fundamentais. Cidadania e Direitos Humanos na perspectiva liberal e na perspectiva social. Direitos Humanos e Multiculturalismo. Cidadania e Direitos Humanos no Brasil. Perspectiva internacional de globalização dos Direitos Humanos no Brasil.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 2 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Direitos Humanos: evolução histórica, conceituação e conteúdos atuais. Constituição Federal e Declaração Universal de Direitos Humanos: formas e organismos de proteção dos Direitos Humanos. Conceito de cidadania, dimensão e instrumentos institucionais e não institucionais para o exercício da cidadania. Organismos de proteção aos Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Conceito, fundamentos, evolução e significado contemporâneo dos direitos e garantias fundamentais. Condições teóricas, condições sociais do conhecimento e paradigmas filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e da cidadania na construção de novos direitos fundamentais. Movimentos sociais e sujeitos coletivos de direitos. Regionalismo e Direitos Humanos. Direitos Humanos: universalismo *versus* relativismo. Evolução dos Direitos Humanos nas relações internacionais. Atos de estados, organismos internacionais e organizações não governamentais. Direitos Humanos nas constituições. Direitos Humanos e meio ambiente. O fomento aos Direitos Humanos como pressuposto de desenvolvimento e sustentabilidade.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 3 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos fundamentais.

Objetiva-se estudar a evolução e os fundamentos da teoria dos Direitos Humanos fundamentais, a sua classificação, características, princípios e abrangência, a estrutura, interpretação e eficácia das suas normas, a posição do Direito brasileiro e a normativa internacional dos tratados, pactos e convenções, e o aspecto da proteção e tutela, inclusive no âmbito do sistema internacional.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SEMI-ÁRIDO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Noções introdutórias. O sistema global. O sistema regional interamericano. Os Direitos Humanos no Brasil. Proteção jurisdicional brasileira. Aplicação dos Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE:

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____ ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Noções preliminares. Fundamentação dos Direitos Humanos. Dignidade humana. Histórico dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e a Constituição Federal brasileira. Instrumentos de proteção dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e o mínimo existencial. Direitos Humanos e ações afirmativas. Direitos Humanos e segurança pública.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Integração. Globalização e Direitos Humanos.

Direito da Integração e Direito Comunitário. Direitos Comunitário na União Europeia. Direito da Integração no Mercosul e na Comunidade Andina. Harmonização dos direitos internos e supranacionalidade. Direito da Integração e Poder Judiciário. Direitos Humanos: conceito, princípios, evolução histórica, fundamentos e teorias, características, deveres básicos, sujeitos, objeto, conteúdo, classificação, garantias. Direitos Humanos: sistema universal e regional.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS _____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Fundamentação histórica e filosófica dos Direitos Humanos: ampliação conceitual. Direitos da primeira geração. Direitos da segunda geração. Direitos da terceira geração. Fundamentação jurídica dos Direitos Humanos. Concepções. O significado contemporâneo dos Direitos Humanos. Contexto político-jurídico brasileiro. Direitos Humanos, controle social e segurança pública. Direitos Humanos e Cortes internacionais.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos fundamentais.

Definição de Direitos Humanos. Princípios. Características. Sujeitos. Objeto. Fontes. A Lei Mater e os Direitos Humanos. Sentido e evolução dos Direitos Humanos. Classificação dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos como princípios gerais de direito. O mínimo existencial. A fundamentação do princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Direitos Humanos e Justiça Social. A legitimidade dos Direitos Humanos e o princípio da ponderação e da razoabilidade. Os Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro. O Direito Internacional dos Direitos Humanos. Fundamentação da proteção internacional dos Direitos Humanos. Instrumentos básicos de proteção dos Direitos Humanos. Sistema interamericano de Direitos Humanos pelo ordenamento jurídico supranacionais. A incorporação do Direito Internacional dos Direitos Humanos pelo ordenamento jurídico brasileiro. Política Nacional dos Direitos Humanos. Conselho de Defesa da Pessoa Humana (CDPH). A Advocacia, Magistratura, Ministério Público na defesa dos Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ___ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 2; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Teoria dos Direitos Humanos. Internacionalização dos Direitos fundamentais. Universalismo *versus* relativismo cultural. Sistema global de Direitos Humanos. O Sistema Regional Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos no Brasil. A Eficácia dos Direitos Humanos na Amazônia: estudos de caso.

Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Direito Internacional dos Direitos Humanos. Internacionalização dos Direitos fundamentais. Universalismos *versus* relativismo cultural. O sistema global dos Direitos Humanos. Organizações das Nações Unidas. Carta das Nações Unidas de 1945. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Pactos de Direitos Humanos de 1966. Sistema regional de proteção dos Direitos Humanos: Sistema Europeu, Sistema Interamericano e Sistema Africano. Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969. Instrumentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

O estudo da temática dos Direitos Humanos pressupõe sua contextualização. O nascimento do Estado Liberal, a produção das Declarações de Direitos estão intrinsecamente relacionadas à formação do Estado Constitucional, ao movimento constitucionalista e aos desenvolvimentos das teorias de Direitos Humanos seja sob a perspectiva das gerações, seja sob a perspectiva das dimensões. No entanto, no contexto atual, a implementação dos Direitos Humanos passa por uma crítica sobre sua efetiva implementação face à globalização econômica e seus efeitos jurídico, político, econômico, face a fragilização da soberania estatal paralelamente ao desafio de implementação dos Direitos Humanos em sistemas internacionais de proteção aos Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE:UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

O programa tem por meta propiciar ao aluno conhecimentos sobre os desafios para a garantia dos Direitos Humanos em tempos de globalização. Explicar os conceitos e fundamentos teóricos acerca da dignidade humana e os Direitos Humanos; debater os Direitos Humanos no contexto da globalização, considerando o sistema jurídico constitucional e os tratados e convenções internacionais. Tratar os Direitos Humanos no Brasil e no Estado do Pará, realizando uma análise crítica sobre o contexto atual e os desafios a serem enfrentados para garantir a dignidade humana. Debater acerca do exercício da soberania e a defesa dos direitos humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 4 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____ ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 2 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Marco conceitual dos Direitos Humanos. Fundamento dos Direitos Humanos. Evolução histórica dos Direitos Humanos através de formulações positivas: as declarações de Direitos Humanos. Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Sistema Europeu de Direitos Humanos. Sistema Africano de Direitos Humanos. Os Direitos Humanos em atuação. Direitos de solidariedade. Educação para os Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS _____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS _____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Introdução aos Direitos Humanos.

Construção histórica dos Direitos Humanos. Universalidade ou relatividade dos Direitos Humanos? Temas emergentes em Direitos Humanos. Direitos Humanos e arte. A experiência brasileira em Direitos Humanos.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; (X) NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS _____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS _____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (X)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 4 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos e Relações Internacionais.

Conceito e nível de análise das relações internacionais. Teorias de relações internacionais. Atores. Organizações Internacionais. Globalização e integração regional. Países emergentes e Direitos Humanos. Estabilidade internacional. O debate sobre política externa. A pauta dos Direitos Humanos aplicado às relações internacionais.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 2 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Direitos Humanos.

Condições teóricas, condições sociais do conhecimento e paradigma filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e da cidadania na construção de novos direitos fundamentais. Movimentos sociais e sujeitos coletivos de direito. Regionalismo e Direitos Humanos. Direitos Humanos: Universalismo *versus* relativismo. Evolução dos Direitos Humanos nas relações internacionais e organizações não governamentais. Direitos Humanos nas Constituições. Conceito. Fundamentos, evolução e significado contemporâneo dos direitos e garantias fundamentais. Direitos Humanos e meio ambiente. O fomento dos Direitos Humanos como pressupostos de desenvolvimento e sustentabilidade.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 2 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 2 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 1 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; (X) NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (X) NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (X) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; (X) NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____ ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): (X) SIM, QUANTAS 5 ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____ ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (MACAÉ)

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.X.)SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____ ; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: (X) SIM*, QUANTAS 1 ; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

Conceito, terminologia e características dos direitos humanos fundamentais. Natureza jurídica. A evolução histórica dos direitos humanos. Princípio de tolerância. Finalidades dos dh. Internacionalização e universalização dos dh. Sistema de proteção internacional. Estrutura normativa e convencional. A proteção dos dh na união européia e no mercosul. Relação entre os dh, o direito constitucional brasileiro e os direitos humanos no sistema interamericano.

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (VOLTA REDONDA)

FACULDADE DE DIREITO: (X) SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: ()SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS 2; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: ()SIM; () NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS 4; () NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE DO RECÔNCAVO DA BAHIA

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; () NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (...)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): () SIM, QUANTAS ____; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: () SIM*, QUANTAS ____; () NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (.-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE TRIÂNGULO MINEIRO

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA CIÊNCIA DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

UNIVERSIDADE: UNIVERSIDADE TECNOLOGIA DO PARANÁ

FACULDADE DE DIREITO: () SIM; (X) NÃO; () EM HABILITAÇÃO.

DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS: (-.)SIM; (-) NÃO.

OPTATIVA(S): (-) SIM, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

OBRIGATÓRIA: (-) SIM*, QUANTAS ____ ; (-) NÃO.

***EMENTA DA DISCIPLINA.**

ANEXO IX

Segue abaixo o quadro 1 contendo as ementas essencialmente hegemônicas e, posteriormente o quadro 2, contendo as ementas predominantemente hegemônicas com conteúdo contra-hegemônico, organizadas cronologicamente, atribuindo para cada ementada do Plano Político Pedagógico (PPP) uma individualização.

Quadro 1 - Ementas de matrizes teóricas essencialmente hegemônica

<p>PPP 1: Noções preliminares. Fundamentação dos Direitos Humanos. Dignidade humana. Histórico dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e a Constituição Federal brasileira. Instrumentos de proteção dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e o mínimo existencial. Direitos Humanos e ações afirmativas. Direitos Humanos e segurança pública.</p>
<p>PPP 2: Objetiva-se estudar a evolução e os fundamentos da teoria dos Direitos Humanos fundamentais, a sua classificação, características, princípios e abrangência, a estrutura, interpretação e eficácia das suas normas, a posição do Direito brasileiro e a normativa internacional dos tratados, pactos e convenções, e o aspecto da proteção e tutela, inclusive no âmbito do sistema internacional.</p>
<p>PPP 3: Direito Internacional dos Direitos Humanos. Internacionalização dos Direitos fundamentais. Universalismos <i>versus</i> relativismo cultural. O sistema global dos Direitos Humanos. Organizações das Nações Unidas. Carta das Nações Unidas de 1945. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Pactos de Direitos Humanos de 1966. Sistema regional de proteção dos Direitos Humanos: Sistema Europeu, Sistema Interamericano e Sistema Africano. Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969. Instrumentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos.</p>
<p>PPP 4: Antecedente históricos e jurídicos dos Direitos Humanos. Sistema internacional (da ONU) de proteção dos Direitos Humanos. O sistema interamericano de proteção aos Direitos Humanos. A incorporação, no Direito Constitucional brasileiro, dos Direitos Humanos. Instrumento de garantia dos Direitos Humanos.</p>
<p>PPP 5: Conceito e nível de análise das relações internacionais. Teorias de relações internacionais. Atores. Organizações Internacionais. Globalização e integração regional. Países emergentes e Direitos Humanos. Estabilidade internacional. O debate</p>

sobre política externa. A pauta dos Direitos Humanos aplicado às relações internacionais.
PPP 6: Construção histórica dos Direitos Humanos. Universalidade ou relatividade dos Direitos Humanos? Temas emergentes em Direitos Humanos. Direitos Humanos e arte. A experiência brasileira em Direitos Humanos.
PPP 7: Teoria dos Direitos Humanos. Internacionalização dos Direitos fundamentais. Universalismo versus relativismo cultural. Sistema global de Direitos Humanos. O Sistema Regional Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos no Brasil. A Eficácia dos Direitos Humanos na Amazônia: estudos de caso.
PPP 8: Direito da Integração e Direito Comunitário. Direitos Comunitário na União Europeia. Direito da Integração no Mercosul e na Comunidade Andina. Harmonização dos direitos internos e supranacionalidade. Direito da Integração e Poder Judiciário. Direitos Humanos: conceito, princípios, evolução histórica, fundamentos e teorias, características, deveres básicos, sujeitos, objeto, conteúdo, classificação, garantias. Direitos Humanos: sistema universal e regional.
PPP 9: O conceito atual de Direitos Humanos e a sua relevância na atualidade. Fundamentação histórica e filosófica dos Direitos Humanos.
PPP 10: As gerações de Direitos Humanos. A proteção dos Direitos Humanos nos planos nacional e internacional. Questões atuais dos Direitos Humanos. A situação destes no Estado do Mato Grosso do Sul.
PPP 11: Teoria e técnica dos Direitos Humanos fundamentais. Os Direitos Humanos fundamentais na Constituição de 1988. Garantias constitucionais de proteção aos direitos fundamentais. Políticas públicas e direitos sociais.
PPP 12: Direitos Humanos: evolução histórica, conceituação e conteúdos atuais. Constituição Federal e Declaração Universal de Direitos Humanos: formas e organismos de proteção dos Direitos Humanos. Conceito de cidadania, dimensão e instrumentos institucionais e não institucionais para o exercício da cidadania. Organismos de proteção aos Direitos Humanos.
PPP 13: Noções introdutórias. O sistema global. O sistema regional interamericano. Os Direitos Humanos no Brasil. Proteção jurisdicional brasileira. Aplicação dos Direitos Humanos.
PPP 14: Conceito, terminologia e características dos direitos humanos fundamentais. Natureza jurídica. A evolução histórica dos direitos humanos. Princípio de tolerância.

Finalidades dos dh. Internacionalização e universalização dos dh. Sistema de proteção internacional. Estrutura normativa e convencional. A proteção dos dh na união européia e no mercosul. Relação entre os dh, o direito constitucional brasileiro e os direitos humanos no sistema interamericano.

PPP 15: Fundamentação histórica e filosófica dos Direitos Humanos: ampliação conceitual. Direitos da primeira geração. Direitos da segunda geração. Direitos da terceira geração. Fundamentação jurídica dos Direitos Humanos. Concepções. O significado contemporâneo dos Direitos Humanos. Contexto político-jurídico brasileiro. Direitos Humanos, controle social e segurança pública. Direitos Humanos e Cortes internacionais

PPP 16: Direito da Integração e Direito Comunitário. Direitos Comunitário na União Europeia. Direito da Integração no Mercosul e na Comunidade Andina. Harmonização dos direitos internos e supranacionalidade. Direito da Integração e Poder Judiciário. Direitos Humanos: conceito, princípios, evolução histórica, fundamentos e teorias, características, deveres básicos, sujeitos, objeto, conteúdo, classificação, garantias. Direitos Humanos: sistema universal e regional.

Quadro 2 - Ementas de matrizes teóricas predominantemente hegemônica com conteúdo contra-hegemônico

PPP 17: Compreensão histórica dos Direitos Humanos; *Multiculturalismo* e relativismo cultural; *movimentos sociais* e cidadania; desigualdades e políticas públicas; democracia e legitimidade do conflito

PPP 18: Direito Natural e Direito Positivo; trajetória dos Direitos Humanos; conceitos; características e dimensões dos Direitos Humanos; universalismo, *multiculturalismo* *e interculturalidade*; proteção internacional dos Direitos Humanos no âmbito nacional e universal. Direito dos refugiados e Direito Humanitário; reinvenção dos Direitos Humanos; *novos temas e novos atores*; integração regional e cooperação judiciária; e, desenvolvimento local e regional nas fronteiras

PPP 19: Condições teóricas, condições sociais do conhecimento e paradigma filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e da cidadania na construção de novos direitos fundamentais. *Movimentos sociais e sujeitos coletivos de direito*. Regionalismo e Direitos Humanos. Direitos Humanos: Universalismo *versus* relativismo. Evolução dos Direitos Humanos nas relações internacionais e

organizações não governamentais. Direitos Humanos nas Constituições. Conceito. Fundamentos, evolução e significado contemporâneo dos direitos e garantias fundamentais. Direitos Humanos e meio ambiente. O fomento dos Direitos Humanos como pressupostos de desenvolvimento e sustentabilidade.

PPP 20: O programa tem por meta propiciar ao aluno conhecimentos sobre os desafios para a garantia dos Direitos Humanos em tempos de globalização. Explicar os conceitos e fundamentos teóricos acerca da dignidade humana e os Direitos Humanos; debater os Direitos Humanos no contexto da globalização, considerando o sistema jurídico constitucional e os tratados e convenções internacionais. Tratar os Direitos Humanos no Brasil e no Estado do Pará, realizando *uma análise crítica* sobre o contexto atual e os desafios a serem enfrentados para garantir a dignidade humana. Debater acerca do exercício da soberania e a defesa dos direitos humanos.

PPP 21: O estudo da temática dos Direitos Humanos pressupõe sua contextualização. O nascimento do Estado Liberal, a produção das Declarações de Direitos estão intrinsecamente relacionadas à formação do Estado Constitucional, ao movimento constitucionalista e aos desenvolvimento das teorias de Direitos Humanos seja sob a perspectiva das gerações, seja sob a perspectiva das dimensões. No entanto, no contexto atual, a implementação dos *Direitos Humanos passa por uma crítica* sobre sua efetiva implementação face à globalização econômica e seus efeitos jurídico, político, econômico, face a fragilização da soberania estatal paralelamente ao desafio de implementação dos Direitos Humanos em sistemas internacionais de proteção aos Direitos Humanos.

PPP 22: Definição de Direitos Humanos. Princípios. Características. Sujeitos. Objeto. Fontes. A Lei Mater e os Direitos Humanos. Sentido e evolução dos Direitos Humanos. Classificação dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos como princípios gerais de direito. O mínimo existencial. A fundamentação do princípio da Dignidade da Pessoa Humana. *Direitos Humanos e Justiça Social*. A legitimidade dos Direitos Humanos e o princípio da ponderação e da razoabilidade. Os Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro. O Direito Internacional dos Direitos Humanos. Fundamentação da proteção internacional dos Direitos Humanos. Instrumentos básicos de proteção dos Direitos Humanos. Sistema interamericano de Direitos Humanos pelo ordenamento jurídico supranacionais. A incorporação do Direito Internacional dos Direitos Humanos pelo ordenamento jurídico brasileiro. Política Nacional dos Direitos Humanos.

Conselho de Defesa da Pessoa Humana (CDPH). A Advocacia, Magistratura, Ministério Público na defesa dos Direitos Humanos.

PPP 23: Conceito, fundamentos, evolução e significado contemporâneo dos direitos e garantias fundamentais. Condições teóricas, condições sociais do conhecimento e paradigmas filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos. Direitos Humanos e da cidadania na construção de novos direitos fundamentais. *Movimentos sociais e sujeitos coletivos de direitos*. Regionalismo e Direitos Humanos. Direitos Humanos: universalismo *versus* relativismo. Evolução dos Direitos Humanos nas relações internacionais. Atos de estados, organismos internacionais e organizações não governamentais. Direitos Humanos nas constituições. Direitos Humanos e meio ambiente. O fomento aos Direitos Humanos como pressuposto de desenvolvimento e sustentabilidade.

PPP 24: Concepção idealista, positivista e histórico-materialista. Análise das principais declarações (norte-americana, francesa, ONU, etc). Teoria dos Direitos Fundamentais. Cidadania e Direitos Humanos na perspectiva liberal e na perspectiva social. *Direitos Humanos e Multiculturalismo*. Cidadania e Direitos Humanos no Brasil. Perspectiva internacional de globalização dos Direitos Humanos no Brasil.